

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODJEL ZA ROMANISTIKU  
KATEDRA ZA ŠPANJOLSKI JEZIK

## **Usvajanje konjunktiva kod hrvatskih učenika španjolskog jezika**

Diplomski rad

Studentica: Mirna Poljičak

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, listopad 2017.

UNIVERSIDAD DE ZAGREB

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS ROMÁNICOS

CÁTEDRA DE LENGUA ESPAÑOLA

## **La adquisición del subjuntivo en los estudiantes croatas de lengua española**

Tesina

Estudiante: Mirna Poljičak

Mentora: dr.sc.Mirjana Polić Bobić

Comentora: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, octubre del 2017.

## Sažetak

Cilj ovog rada je predstaviti tijek usvajanja konjunktiva kod hrvatskih učenika španjolskog jezika putem analize pogrešaka na primjeru glagola fizičkog/mentalnog opažaja. U prvom dijelu rada predstavlja se koncept pogreške u okviru teorije usvajanja drugog jezika i modela analize pogrešaka. Zatim se prilazi predstavljanju konjunktiva u normativnim gramatikama i analitičkom prijedlogu za istraživanje skupine odabranih glagola fizičkog/mentalnog opažaja kroz prizmu kognitivne gramatike, uzimajući u obzir efekt prototipa. Daje se pregled istraživanja koja obuhvaćaju šira područja istraživanja konjunktiva, kao i pregled istraživanja provedenih u Hrvatskoj koja se odnose na usvajanje španjolskog kao stranog jezika kod hrvatskih učenika. U drugom dijelu rada predstavlja se istraživanje koje je obuhvatilo analizu pogrešaka sveučilišnih studenata 3. i 4. godine studija. Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi jesu li glagoli izrazitih prototipičnih karakteristika unutar odabrane skupine glagola fizičkog/mentalnog opažaja lakši za usvajanje od glagola kod kojih su prototipična obilježja manje izražena i u kojoj mjeri konstrukcija s negativnim V1 predstavlja veći izazov za hrvatske studente. Korpus istraživanja sastojao se od dva dijela: od unaprijed pripremljenog teksta u obliku dijaloga s ciljanim prazninama i anketnog dijela s pitanjima usmjerenima na usvajanje pojedinih semantičkih kategorija i mentalnog procesa prilikom odabira glagolskog načina. Rezultati su pokazali da su prototipični glagoli manje podložni pogreškama i da konstrukcije s V1 u negativnom obliku imaju veći broj pogrešaka. Zaključna razmatranja se dotiču problematike usvajanja konjunktiva kao nepoznate jezične kategorije učenicima čiji je materinji jezik hrvatski i otvaraju put sličnim istraživanjima čiji se rezultati mogu primjeniti u pedagoškoj praksi.

**Ključne riječi:** konjunktiv, analiza pogrešaka, glagoli fizičkog/mentalnog opažaja, španjolski kao strani jezik

## **Resumen**

El objetivo de este trabajo es presentar el curso de la adquisición del subjuntivo en los estudiantes croatas de la lengua española mediante el análisis de errores en el ejemplo de los verbos de percepción física/mental. En la primera parte del trabajo se presenta el concepto de error en el marco de la adquisición de segundas lenguas tal como en el modelo de análisis de errores. Luego se aproxima a la presentación del subjuntivo en las gramáticas normativas y a la propuesta analítica para la investigación de los seleccionados verbos de percepción física / mental a través del concepto de la gramática cognitiva, la teoría de prototipos. Se ofrece el repaso de las investigaciones que abarcaron las amplias áreas del subjuntivo tal como el repaso de la investigación realizadas en Croacia que se refieren a la adquisición del español como lengua extranjera. En la segunda parte del trabajo se presenta la investigación que comprendió el análisis de errores de los estudiantes universitarios en 3º y 4º año del estudio. El objetivo de esta investigación fue determinar si los seleccionados verbos prototípicos de la percepción física/mental son más fáciles en la adquisición de los verbos del mismo grupo cuyas características prototípicas son menos acentuadas y en qué medida la construcción con V1 en forma negativa representa un desafío para los estudiantes croatas. El corpus de la investigación constó de dos partes: un texto previamente preparado en forma de diálogo donde los estudiantes tenían que rellenar los vacíos y una encuesta con preguntas dirigidas a la adquisición de ciertas categorías semánticas y los procesos mentales al seleccionar el modo verbal. Los resultados han demostrado que los verbos prototipos son menos susceptibles a errores y que las construcciones V1 en forma negativa tienen un mayor número de errores. Las observaciones finales se acercan al problema de la adquisición del subjuntivo como una categoría lingüística no conocida a los estudiantes cuyo idioma materno es el croata y abren camino a investigaciones parecidas cuyos resultados pueden ser aplicados en la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** subjuntivo, análisis de errores, verbos de percepción física/mental, español lengua extranjera

## Índice

Sažetak.....	1
Resumen.....	2
Introducción.....	5
1. ERROR EN EL MARCO DE ASL.....	7
1.1. Desarrollo del concepto de error.....	7
1.2. Tratamiento del error en el marco de AE.....	8
2. SUBJUNTIVO. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO Y LA PROPUESTA ANALÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
2.1. Presentaciones de subjuntivo en las gramáticas normativas.....	11
2.1.1. Subjuntivo en el marco sintáctico-semántico.....	12
2.1.1.1. Subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas.....	14
2.2 Lingüística cognitiva como propuesta teórica para el AE.....	15
2.2.1. Gramática cognitiva: el subjuntivo en el marco de ELE.....	17
3. SUBJUNTIVO EN LA PRÁCTICA.....	21
3.1. Estudios sobre el subjuntivo.....	21
3.2. Estudios de los errores de los estudiantes de ELE en Croacia.....	26
4. INVESTIGACIÓN DE LOS ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DEL SUBJUNTIVO EN LOS ESTUDIANTES CROATAS: LOS VERBOS DE PERCEPCIÓN FÍSICA/MENTAL..	33
4.1. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	33
4.2. Metodología.....	34
4.2.1. Encuestados.....	35
4.2.2. Instrumentos.....	35
4.2.2.1. Corpus.....	35
4.2.2.2. Taxonomía.....	37
4.3. Resultados.....	38
4.3.1. Resultados del AE: la adquisición del subjuntivo.....	38
4.3.1.1. Panorama global de los errores.....	38
4.3.1.2. Panorama particular de los errores.....	41
4.3.2. Resultados de la encuesta.....	43
4.3.2.1. Categorías semánticas según el grado de desafío: tercer año.....	43
4.3.2.2. Categorías semánticas según el grado de desafío: cuarto año.....	44
4.3.2.3. Razón de la adquisición más fácil/difícil de ciertas categorías.....	45

4.3.2.4. Manera de elegir el modo.....	47
4.3.2.5. Sugerencias de cambios en la clase.....	49
4.4. Discusión.....	50
5. CONCLUSIÓN.....	53
Apéndice: prueba escrita/encuesta.....	55
Bibliografía.....	62

## Introducción

La morfología verbal se reconoce como una de las áreas que más dificultades presenta al alumnado de español como lengua segunda (L2). Las formas verbales conllevan información semántica y gramatical: ellas pueden marcar el número, la persona, el tiempo, el modo, el aspecto. Diferentes idiomas marcan o expresan esta información de manera distinta: este hecho se puede convertir en un verdadero reto para los alumnos de una L2, sobre todo cuando su LM no conoce los mismos instrumentos para la expresión de los contenidos lingüísticos. Este es el caso de la adquisición del subjuntivo en los alumnos croatas de español L2, cuyos errores relacionados con la elección del modo presentan la parte principal de la indagación de este trabajo.

Según el DRAE, la palabra subjuntivo proviene del latín *subiunctīvus* y designa:

1. m. Gram. modo subjuntivo<sup>1</sup>
2. m. Gram. Forma verbal en subjuntivo.

Estas dos entradas en el DRAE, junto a las entradas del diccionario etimológico de Corominas (1967, 1981), presentan la definición del punto focal de esta investigación. Nos pareció oportuno utilizar esta definición por su etimología pintoresca: suponemos que los filólogos se darán cuenta enseguida de la etimología de esta palabra y que dentro de ella descubrirán un prefijo, *sub* y una unidad léxica, *yugo* y que relacionarán el subjuntivo con, por ejemplo, diferentes formas verbales u oraciones sustantivas. Suponemos también que todo estudiante de ELE se identificará fácilmente con el disecado significado de *subiunctīvus* ‘‘bajo el yugo’’, es decir, que ha podido sentir en su propia piel qué significa:

- a. estudiar un idioma extranjero,
- b. estudiar un idioma en el cual aparece un modo prácticamente inexistente en su idioma materno,

---

<sup>1</sup> 1. m. Gram. modo con que se marca lo expresado por el predicado como información virtual, inespecífica, no verificada o no experimentada, DRAE, (22.03.2017)

En otras palabras, encontrarse literalmente ‘*’subyu(n)gado’*’ durante la adquisición de un desconocido modo gramatical.

Tantos malentendidos en este mundo nacen cuando no podemos decir claramente qué es lo que realmente pensamos - este caso se acentúa aún más cuando queremos expresar nuestros pensamientos en un idioma extranjero. Los malentendidos lingüísticos pueden causar varios tipos de discordia donde lo que queremos decir simplemente no equivale a lo que acabamos de pronunciar. Esto llega a ser particularmente cierto en el caso de subjuntivo donde una combinación diferente entre los morfemas que marcan los límites entre los modos indicativo y subjuntivo puede llevar hacia un cambio en el significado.

El subjuntivo seguramente presenta uno de los mayores desafíos para los aprendientes de español. Es un gran trabajo adquirirlo y poder utilizarlo con seguridad, sobre todo cuando el punto de partida de su adquisición no tiene el mismo soporte lingüístico como lo tiene en la lengua materna. Debido a esta característica el espacio mental en el cual se almacenan sus posibles usos se crea desde una fase inicial y se amplía según se vaya avanzando en la adquisición. El ritmo de los cambios en la adquisición está sujeto a los errores, que son el objeto de nuestro trabajo.

Lo que nos interesa en este estudio y lo que se expondrá en las páginas que siguen tocará, a grosso modo, el campo de la adquisición de segundas lenguas, la presentación del concepto del error en el marco del Análisis de Errores, las vistas tradicionales sobre el subjuntivo, una panorámica de las investigaciones de los errores en el marco de ELE y, por último, pero no menos importante, los resultados obtenidos de la investigación sobre la adquisición de los verbos de percepción mental / física en los estudiantes croatas de ELE.



## **1. EL ERROR EN EL MARCO DE ASL**

Cada adquisición de un nuevo conocimiento está marcada con los errores: el ámbito de la adquisición de una L2 tampoco es una excepción. Los errores presentan un hecho inherente al proceso de aprendizaje y tienen funciones diferentes: podemos decir que indican el progreso del alumnado, designan las áreas problemáticas del aprendizaje y revelan la posición del alumnado en cuanto a los objetivos pedagógicos. Para los profesores de una L2 los errores siempre presentan un desafío independientemente si están investigando su origen o la manera de tratarlos en la clase.

Efectivamente, según Baralo, (2011) el estudio de la adquisición de lenguas extranjeras (ASL) nació muy ligado a la actividad de los profesores, preocupados por encontrar una metodología acertada que les permitiera ayudar a sus alumnos a no cometer errores al expresarse en la lengua meta. Medved Krajnović (2010) destaca que las investigaciones más significativas en el campo de la lingüística aplicada que aportaron al desarrollo de ASL y a su establecimiento como la disciplina independiente han sido las investigaciones llevadas a cabo dentro del ámbito de Análisis Contrastivo (AC) y Análisis de Errores (AE). Estos análisis, junto a la noción de Interlengua (IL) presentan las partes constituyentes de esta corriente de la lingüística aplicada. No obstante, dado que en la parte empírica de este trabajo recurrimos a los postulados del AE, en los apartados que siguen nos detendremos brevemente en la presentación del concepto del error y a la presentación de su tratamiento en el marco del AE.

### **1.1. El desarrollo del concepto de error**

A lo largo de la historia de enseñanza de segundas lenguas un gran número de las investigaciones se ha relacionado con los errores. En términos generales, hasta los años 60 del siglo XX los errores tenían la fama negativa. Eran vistos como un elemento indeseable en el proceso de aprendizaje: tenían que ser sancionados y era preferible evitarlos, así que prevalecía una actitud menos tolerante hacia los errores del alumnado. Tal actitud empieza a cambiar tras la publicación del artículo *The significance of learners' errors* (1967) de Corder. Desde entonces los errores gradualmente pasan a ser vistos como una parte necesaria del proceso de aprendizaje y obtienen una posición más activa en cuanto a las corrientes de análisis dominantes.

¿Cómo definiríamos el error en el ámbito lingüístico? Según el Diccionario de términos clave de ELE (2017), la noción de error se refiere a “aquellos rasgos de la producción oral o escrita

de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta''. Para Fernández López (1995) el error es toda transgresión involuntaria de la norma. Podemos entender que el error es cualquier acción lingüística equivocada, realizada en la producción oral o escrita que impide o no la transmisión del significado de un mensaje comunicativo.

Como hemos mencionado, Corder (1967) fue el primero en reconocer la importancia de los errores para los aprendientes, los profesores y los investigadores. A este autor debemos también la distinción entre los errores sistemáticos y las faltas. Los errores sistemáticos, según Baralo (2011:44) ''nos revelan el conocimiento subyacente de la IL del que aprende; mientras las faltas se deben a cuestiones accidentales de la actuación lingüística, como la memoria y los estados físicos o psicológicos''. Esta dicotomía ha establecido la diferencia entre los errores ''originales'' que cometen los aprendientes de una L2 y los errores que pueden producir también los hablantes nativos.

No obstante, no todos los ítems de la producción lingüística que no van conforme a los criterios de la lengua normativa se consideran errores, es decir, no todo error es igual o se considera error: varios sinónimos existen para lo que Corder denominó la falta: para Llanos Leonardo (2012) las faltas son los lapsus, mientras Carrió Pastor (2005) los llama equívocos. Antes de empezar con la presentación del error como la parte del AE, mencionaremos un término más en este espacio de los errores alternativos que destaca Llanos Leonardo (2012:31): los fallos. Los fallos se refieren ''a la forma incorrecta de una expresión lingüística, que el hablante alterna con otras construcciones correctas en su discurso. Dicho fenómeno refleja cierta inseguridad o la adquisición no completa de un contenido. Según el criterio de Corder (1971), tanto los lapsus como los fallos pueden ser corregidos por el propio hablante''.

## **1.2. El tratamiento del error en el marco del AE**

Como hemos visto, a partir de los años sesenta del siglo XX comenzó una nueva etapa en el tratamiento del error: los errores no se ven más como los malos hábitos, sino como indicadores del esfuerzo con el cual el alumno quiere entender cómo funciona el nuevo sistema lingüístico, hacer pruebas sobre si algunos conocimientos de la L1 valen también en el sistema de la L2 y examinar la aplicabilidad de las reglas gramaticales en la L2.

Según Medved Krajnović (2010), mientras que el AC trató de predecir los problemas y los errores de los alumnos comparando dos idiomas, el AE, basándose en un análisis exhaustivo de los errores que cometen los usuarios de L2, intentó explicar los procesos lingüísticos que llevaron hacia los errores.

Esas nuevas posturas trajeron cambios en cuanto al análisis del corpus: como ya no se parte de la comparación de dos lenguas, sino de las producciones reales de los aprendices, se crea la necesidad de nuevas aproximaciones metodológicas. La metodología que se usa para el AE básicamente sigue la propuesta de Corder (1981), cuyas etapas esenciales resumimos a continuación:

- la descripción de los errores, en decir, del *dialecto idiosincrásico*<sup>2</sup> de los aprendientes: al reconocer el carácter singular de la producción de los aprendientes, se constituye un corpus de estudio
- la clasificación de los errores: dos lenguas se describen en términos de un lenguaje común de categorías y relaciones, es decir, se les designa un lugar en la taxonomía elegida
- la explicación del origen de los mismos: este paso implica la profundización de las causas por las cuales se produce error e “‘intenta dar cuenta de cómo y porqué el *dialecto idiosincrásico* del alumno es de una naturaleza determinada”

A pesar de que Alba Quiñones (2009) amplía el ámbito metodológico y distribuye la investigación de los errores en seis áreas que incluyen: recopilación del corpus, identificación de los errores, catalogación de los errores, descripción de los errores, explicación de los errores y terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica – podemos decir que, básicamente, cinco de estos pasos comparten las mismas características como los arriba citados, mientras que el último paso lo podemos entender como una prolongación natural del AE que contribuye a los fines pedagógicos porque ofrece soluciones para las áreas problemáticas.

---

<sup>2</sup> Este es el término que Corder (1981) utilizó para designar la lengua propia de los que aprenden una lengua segunda, y, como veremos más adelante, no fue el único autor en tratar de definir la lengua de los aprendientes. En el marco de *dialecto idiosincrásico* Corder consideró también el lenguaje infantil, el lenguaje poético y el afásico

Hemos visto que la contribución importante del AE, además de aportar al cambio en la actitud hacia los errores, que se comienzan a interpretar como positivos y necesarios, se encuentra en el hecho de establecer la metodología que sirve de guía en cuanto el análisis de las producciones reales de los alumnos. A medida como se amplía el espacio interpretativo de las posibles causas de los errores se posibilitan pasos de intervención en la metodología de la enseñanza de lenguas.

Ahora bien, independientemente del enfoque de la investigación emprendida, una vez que los datos del corpus estén colectados, los errores habrán de calificarse según cierto criterio. A pesar de que existen numerosas clasificaciones que atienden a los criterios diferentes, la mayoría de las taxonomías consultadas (Bustos, 1998, en Méndez 2008; Vásquez, 1999, en Sáez Fajardo, 2016; Santos Gargallo, 1993, en Galindo Marino 2004) tienen en común tres criterios principales: lingüístico, descriptivo y etiológico. Podemos reconocer que estos criterios siguen la metodología básica del AE, que consta de la descripción, clasificación y explicación del origen de los errores. Sin embargo, debido a que los errores a menudo reflejan su propia complejidad, se pueden interpretar de una manera más amplia.

Para una aproximación más holística hemos optado presentar los criterios de la clasificación de errores según Vásquez (1999) en Sáez Fajardo (2016:3-9). Los criterios mostrados por esta autora corresponden a varios aspectos de la lengua. Considerando esta clasificación, podemos decir que Vásquez presentó el inventario de los errores incluyendo los criterios que engloban los criterios lingüístico, etiológico, pedagógico, comunicativo, pragmático, para llegar hacia el criterio cultural.

El abarcamiento de esta taxonomía nos ha mostrado las diferentes aproximaciones desde las cuales se pueden abordar los errores en un esfuerzo por entenderlos. Hemos visto que los errores se pueden valorar desde una amplia gama de criterios incluyendo los factores socio-culturales. Ahora tornamos al subjuntivo: en los apartados que siguen vamos a definir el subjuntivo y ubicarlo en su *modus operandi*. Vamos a ver por qué resulta tan curioso explorar este modo como para los lingüistas teóricos, tanto para los profesores de ELE.

## 2. EL SUBJUNTIVO. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO Y LA PROPUESTA ANALÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1. Las presentaciones de subjuntivo en las gramáticas normativas

Considerando la entrada en RAE ya mencionada, hemos sabido que el subjuntivo es un modo verbal. Es precisamente en el apartado dedicado a los modos verbales donde se le designa el lugar en las gramáticas<sup>3</sup> tradicionales, los referentes fundamentales en toda indagación lingüística. A continuación presentamos las definiciones propuestas por varios autores. Hemos partido de la gramática de Bello (2002: 450, 457b, 462) para ver cómo se ha definido este modo versus, su antípodo, que es el indicativo.

Llámanse *modos* las inflexiones del verbo en cuanto provienen de la influencia o régimen de una palabra o frase a que esté o pueda estar subordinado (...) el subjuntivo común tiene un carácter que lo diferencia de todo otro modo, y es que subordinándose o pudiéndose subordinar a palabras o frases que expresan mandato, ruego, consejo, permisión, en una palabra, deseo (y lo mismo las ideas contrarias, como disuasión, desaprobación, prohibición), significa la cosa mandada, rogada, aconsejada, permitida, en una palabra, deseada (y la cosa disuadida, desaprobada, prohibida, etc. (...)) Piden de ordinario el subjuntivo común las palabras o frases subordinantes que denotan incertidumbre o duda, o alguna emoción del ánimo, aun de aquellas que indirectamente afirman el objeto o causa que la ocasiona

Hablando de los modos, Alarcos Llorach (1994) los define como los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho. Esos procedimientos constituyen las variaciones morfemáticas del verbo conocido como *modos*. Distingue entre el *dictum* - contenido de lo que se comunica - y el *modus* - manera de presentarlo según nuestra actitud psíquica. Ambos términos son válidos como tales, aunque imprecisos y heterogéneos; en su manera de designar, el indicativo “indica”, señala una determinada noción; el subjuntivo alude a un comportamiento sintáctico - se subordina a algo.

Según Seco (1977:158), el modo es la variación que contiene el verbo que expresa cuál de las actitudes toma el hablante ante el hecho del que habla: lo puede considerar dentro del plano de los hechos “reales” o en el plano de los hechos “pensados” sin que ello signifique afirmarlos ni negarlos.

Si decimos *El director vendrá*, hablamos de un hecho que consideramos real (en un futuro); mientras que si decimos *Espero que venga el director*, consideramos ese mismo hecho en suspenso, en el terreno de lo puramente supuesto; (...) la diferencia entre uno y otro enfoque se

---

<sup>3</sup> Normalmente se habla de tres modos en las gramáticas: indicativo, subjuntivo y imperativo. Por la naturaleza de este trabajo excluimos la presentación del modo imperativo

expresa por la variación de forma que se llama modo. El modo ‘real’ (*el director vendrá*) se llama modo indicativo; el modo no real (*espero que venga el director*) se llama subjuntivo.

Seguimos con Sastre Ruano (1997, en García Alfonso 2013:4) y su visión del subjuntivo: “Hay que hablar del subjuntivo como el modo de la virtualidad, de lo hipotético, de la valoración subjetiva de la realidad, frente al indicativo como modo de la factualidad y de la imposición objetiva de los fenómenos”. Bustos de Tovar (1986, en Busch 2009:148) afirma que con el indicativo “el hablante se compromete con la verdad de lo que está diciendo” y con el subjuntivo no.

Como hemos podido ver, las descripciones de los modos se atribuyen a varias fuentes: para Alarcos Llorach (1994), la actitud del hablante, que depende de su disponibilidad psíquica, causa la elección del modo. Seco (1977) también utiliza la noción de actitud para describir la bifurcación modal entre lo real y lo pensado. Sastre Ruano (1997, en García Alfonso 2013) divide la realidad lingüística en los pares subjetividad/objetividad donde lo perteneciente a nuestro modo de pensar se opone a la realidad tal como es, mientras Bustos de Tovar (1986, en Busch 2009) asigna la elección del modo al grado de compromiso con la verdad. Efectivamente, como afirma Busch (2009), según el enfoque que se haya escogido, el subjuntivo se ha descrito como el modo de la no-realidad (Alarcos Llorach, 1994), incertidumbre (Badía Margarit, 1953), subjetividad (Hernández Alonso, 1984), o futuridad indefinida (Beardsley, 1925).

### **2.1.1. Subjuntivo en el marco sintáctico-semántico**

Las gramáticas normativas consultadas nos han ofrecido una visión descriptiva de los modos. A pesar de esas variadas explicaciones teóricas sobre los modos, podemos decir que la característica básica común que designa el empleo de los modos verbales comprende los ámbitos lingüísticos de la morfología, sintaxis y semántica, los dos posteriores siendo los responsables para la elección modal. Efectivamente, como destaca Gutiérrez Araus (2015:37) “en la tradición gramatical española hay autores que han insistido en los aspectos sintácticos, como Bello, Salvá, Togeby (1953), mientras que otros se centran en los factores semánticos asociados a los lexemas verbales, como Gili Gaya (1987) o el *Esbozo de la RAE* ”.

Terrel y Hooper (1974) afirman que, desde el punto de vista de gramática tradicional, la diferencia entre los modos comprendía el análisis del uso de modo en las oraciones

subordinadas. El uso de subjuntivo en estas oraciones se explicaba con algún tipo de mecanismo clasificatorio – p.ej. en la oración *Me alegro que Usted no tenga que trabajar tanto*, el verbo *alegrarse* pertenece a la clase sintáctico-semántica (expresar emoción) que requiere subjuntivo. Basado en tal aproximación al modo, estas autoras constataron que la vista tradicional no admitía una función semántica real a las formas en subjuntivo y postularon que la elección del modo está directamente correlacionada con lo que la oración entera expresa sobre la verdad de la subordinada. Para definir esta idea utilizaron el concepto de aserción: cuando el hablante desea transmitir cierta información acerca de la verdad de la subordinada elige las construcciones sintácticas en las cuales la aserción rige el indicativo, mientras la ausencia de aserción rige subjuntivo.

Lozano Gonzales (2007:56) confirma que las gramáticas descriptivas suelen organizar y secuenciar la descripción del subjuntivo según una taxonomía de estructuras oracionales generalmente aceptada, que se catalogan en base al tipo de subordinación al que pertenecen:

- Oraciones subordinadas sustantivas: *Dudo que nos reparen el televisor*
- Oraciones subordinadas adjetivas: *Buscamos a alguien que hable chino*
- Oraciones subordinadas adverbiales: *Si pudiera ayudarte, lo haría*
- Oraciones independientes: *Quisiera una copa de vino*

Esta autora también justifica el empleo del indicativo por la intención del emisor de expresar que la proposición es verdadera, mientras con el subjuntivo no se compromete con la veracidad.

Gutiérrez Araus (2015) al destacar los factores semánticos en el uso de subjuntivo en las subordinadas también utiliza la oposición aserción – no aserción. Esta autora presenta el indicativo como un modo asertivo que está marcado con el semantismo de la percepción y comunicación. El subjuntivo es el modo de la no-aserción. Junto a las características no-asertivas del subjuntivo, el semantismo restante de este modo comprende las expresiones de un deseo o voluntad, el juicio de valor de un hecho, la expresión de una emoción o sentimiento o un acto de influencia en la acción diferente al sujeto gramatical.

En estos apartados hemos visto que la correspondencia mutua entre sintaxis y semántica llega a ser el área más prominente de la aparición del subjuntivo, sobre todo en las oraciones

subordinadas. Por eso hemos decidido utilizar estas observaciones para los fines de nuestra investigación, tomando como parte central el análisis de errores en las oraciones subordinadas sustantivas.

#### **2.1.1.1. El subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas**

Dado que nuestra investigación se centra en el uso de los verbos de percepción física/mental que aparecen en las oraciones subordinadas sustantivas, nos dedicamos más detalladamente a la presentación del funcionamiento modal en dichas oraciones. Siguiendo el modelo propuesto de Borrego *et al.* (1985), la estructura de estas oraciones se puede presentar gráficamente de este modo:

V1 – que – V2,

donde la primera oración que lleva V1 determina el modo que se refleja en V2. Ahora bien, para Borrego *et al.* (1985) los verbos de percepción física son, lógicamente, ver, oír, percibir, notar, mirar, es decir, los que significan que algo entra por los sentidos. Los verbos de percepción mental son los que indican conocimiento (saber, recordar, averiguar, darse cuenta de, prever...), concepción de realidades más o menos ficticias o supuestas (soñar, imaginar, suponer...) o, afirmaciones atenuadas, es decir, la presentación de hechos no como realidades absolutas, sino como verdades según la opinión del sujeto (creer, opinar, pensar, parecer, sospechar), así como los que demarcan en general cualquier actividad mental no volitiva.

Este grupo de verbos, según Borrego *et al.* (1985:83-84), en forma afirmativa, piden indicativo en el V2:

Solo una lista muy limitada de ellos (*parecer, admitir, suponer, sospechar, imaginar, creer...*) admiten el subjuntivo junto al indicativo (...) En concreto, los verbos enumerados en la regla como tolerantes del subjuntivo en el V2 lo admiten sobre todo cuando conllevan la referencia a un marco ficticio o supuesto, es decir, cuando se acercan al sentido de *imaginar*, y mucho menos cuando suponen afirmación atenuada y se emparentan, por tanto, con *creer*. De hecho este verbo, cuya principal misión es precisamente esa, hacer afirmaciones atenuadas, es, de los citados, el que menos veces aparece con subjuntivo, y los casos que se registran no son aceptados por todos los hablantes.

Los mismos autores confirman la regla para los V1 en forma negativa (Borrego *et al.* 1985:86): “cuando los V1 de percepción física o mental van en forma negativa permiten la alternancia indicativo-subjuntivo en el V2, pero con una delimitación de funciones: lo propio del indicativo es aportar al oyente una carga informativa, un cierto compromiso del hablante



con la verdad de la subordinada. Con el subjuntivo, en cambio, el hablante no se compromete sobre el valor veritativo de la subordinada, no da a entender si es cierta o no”.

En los apartados anteriores hemos visto como se han definido los modos en las gramáticas tradicionales y las características que se les designaban. La perspectiva tradicional recurría a las explicaciones basadas en la sintaxis, mientras los autores aquí citados han entrado en el ámbito semántico para explicar el uso de subjuntivo. En los apartados que siguen prestamos especial detalle al campo semántico de los modos, entrando en el marco de la lingüística cognitiva.

## **2.2. La lingüística cognitiva como propuesta teórica para el AE**

Como hemos señalado antes, el enfoque principal de la investigación se centrará en los verbos de percepción física/mental. Las propuestas para la solución de la ampliamente planteada pregunta inicial – ¿cómo se adquiere un modo verbal que no existe en la lengua materna del alumnado? – las hemos encontrado en el marco de la lingüística cognitiva. Para esta corriente el lenguaje se concibe como un reflejo directo de la experiencia del mundo exterior. El lenguaje forma parte del sistema cognitivo y se estudia en relación con la percepción, la opinión y la comprensión del hablante.

Este lenguaje, tal como cita Fajardo Uribe (2007:67), “se manifiesta en la sociedad, en los grupos humanos, en los grupos étnicos, tiene una base psicológica y neurológica, y funciona con base en los parámetros dictados por la lógica formal”. En otras palabras, la elección de una estructura lingüística particular por el hablante refleja las diferencias en su percepción sobre el mundo.

López García (2005) advierte que el mundo llega a los seres humanos a través de los sentidos y el lenguaje. Al explicar los planteamientos de la gramática cognitiva, este autor pone énfasis en el rol que tiene el cuerpo en la formación del lenguaje. Es a través de los estímulos que el cuerpo recibe por los sentidos que se crea la imagen del mundo. Debido a que el lenguaje en gran medida depende de la interiorización de las sensaciones corporales, modernamente se tiende a considerar el lenguaje como el sexto sentido, junto a los sentidos tradicionales: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto.

Además de indicar la importancia de la interacción física/mental en la creación del lenguaje, el ámbito de la lingüística cognitiva ha establecido dos aspectos que creemos que son importantes para este trabajo: la categorización y la teoría de prototipos.

La categorización se entiende como el simbólico proceso de nombramiento de la realidad que revela en qué manera comprendemos la realidad que nos rodea y como la compartimos. Más precisamente, tal como confirman Cuenca y Hilferty (1999:32) citando a Ungerer y Schmid (1996:38) la categorización fundamenta los procesos de comprensión y producción lingüística: se puede definir como un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, “conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro”, que, en conjunto y una vez convencionalizadas, “constituyen lo que se denomina lexicón mental”.

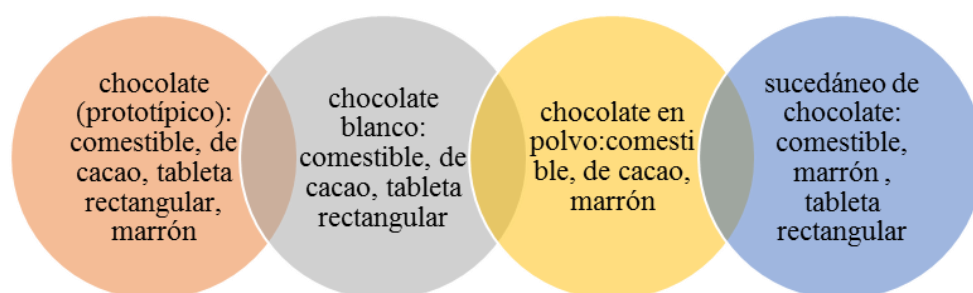
Dado que las categorías presentan amplios ámbitos mentales, su estructura interior funciona según ciertas reglas, en las palabras de Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2011:15)

las categorías no se conciben como entidades dicotómicas o binarias, esto es, no dividimos los elementos del mundo de manera nítida en “pertenecientes a la categoría A” y “no pertenecientes a la categoría A”. Las categorías son entidades graduales, en las que hay elementos que ocupan la posición central, los denominados prototipos, y que comparten más información entre sí que otros elementos, que aun siendo incluidos dentro de la categoría, ocupan posiciones menos centrales, más periféricas, los elementos marginales. Los elementos prototípicos se reconocen más rápido.

La cuestión que originó la teoría de los prototipos fue postulada en el estudio de Berlin y Kay (1969). Estos autores, como lo afirma Saunders (2000) se preguntaron por qué la lexicalización de los colores es tan diversa, si el sentido del color es universal. Su investigación demostró que la elección de las palabras que se referían a colores distintos se basaba en los colores focales, es decir, en los colores que se percibían como los más diferenciados.

Los estudios posteriores, sobre todo el estudio de Rosch (1978), confirmaron la acentuada percepción de los focos cromáticos y, por consiguiente, la elección de cierto tipo de color en el léxico. El color focal, el más representativo y distintivo en su categoría se considera como el ejemplar prototípico. Otra característica que define el prototipo como tal es que el miembro prototípico comparta más rasgos con el resto de los miembros de su categoría.

No obstante, puesto que la parte central de la investigación de este trabajo toca el tema de la comida, consideramos oportuno resumir las ideas de la teoría de prototipos recurriendo al ejemplo de Cuenca y Hilferty (1999:38,39) que ilustran esta idea mediante la representación de la categoría de chocolate. Los rasgos característicos de chocolate prototípico (comestible, de cacao, tableta rectangular, marrón) y los rasgos de los miembros periféricos de la categoría de chocolate - chocolate blanco, chocolate en polvo, sucedáneo de chocolate - están mostrados en el esquema abajo. Aquí podemos distinguir que una o varias propiedades designadas como prototípicas pueden coincidir en la formación de los miembros periféricos.



*Gráfico 1: la construcción de la categoría de chocolate, según Cuenca y Hilferty (1999)*

Podemos decir que la teoría de prototipos presenta la extensión analítica de la categorización. Aplicando estas nociones a los fines de este trabajo, en la presentación de la parte empírica veremos con más detalle en qué medida los verbos prototípicos de la categoría de los verbos de percepción física/mental influyen en la adquisición del subjuntivo.

### **2.2.1. Gramática cognitiva: el subjuntivo en el marco de ELE**

En relación a los modos verbales en el marco de la gramática cognitiva, López García (2005) utiliza el término *dinamismo de enfoque* para explicar el comportamiento del modo verbal. Este autor usando un método perceptivo-cognitivo compara la elección del modo con las variaciones visuales que unas personas pueden tener de un mismo espacio: según la posición que ocupan, diferentes personas obtendrán una imagen visual distinta de un mismo espacio.

Las personas que comparten este espacio son tres: el hablante (yo), el oyente (tú) y la tercera persona (él-ella). La elección del modo corresponde a estas personas: cada vez que las personas cambian de posición, adoptan enfoques diferentes: el enfoque del *yo* significa la posición del subjuntivo, el enfoque del *tú* presenta el imperativo mientras el enfoque de *él/ella* presenta el indicativo. El acto de habla se puede referir al mundo real o imaginario. Cada vez que estamos adoptando una de estas posiciones, estamos en *modo de enfoque libre*, escogiendo una determinada posición. Pero en este espacio puede haber obstáculos que impiden la visión, como es el caso de las oraciones subordinadas. El obstáculo en la visión se presenta cuando en las oraciones subordinadas el verbo depende de otro verbo o de una determinada conjunción:

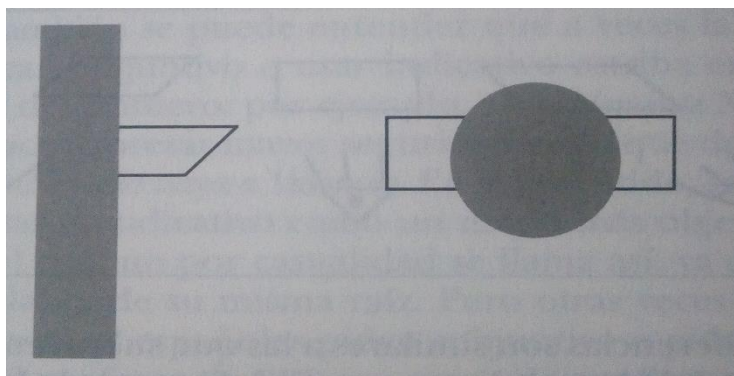


Gráfico 2: presentación visual de la elección del modo (López García 2005:172)

A pesar de que la naturaleza de los obstáculos puede variar, puede ser que determinado obstáculo rijan el subjuntivo y el hablante se encuentra en el *modo de enfoque obligado*. Con el impedimento de la vista surge la necesidad para el uso del subjuntivo. A continuación del gráfico que presenta los obstáculos en la elección de los modos verbales, López García (2005:172,173) proporciona como ejemplo algunas oraciones que ha clasificado como las que atribuyen a la visión deficiente que impide una libre elección del modo:

*No creo* que salga hoy.

*Dudo* que haya cumplido los veinte años.

Obstáculos interpuestos      *¡Ojalá* tuviese tu edad!

*Teme* que no sepan reaccionar.

Iremos a *algún* sitio en el que no haga calor.

Ruiz Campillo (2004, 2006) también utiliza los presupuestos de la lingüística cognitiva para explicar el subjuntivo. Este autor elaboró la explicación general sobre el significado del subjuntivo escogiendo la oposición declaración – no declaración como base para la descripción de la elección de los modos. Partiendo de la premisa que constata que “las lógicas de cada lengua difieren al materializar de modo distinto una lógica previa y universal que es simplemente la lógica de la comunicación humana”, (Ruiz Campillo 2004:2-3) creemos que este autor ha contribuido eficazmente al entendimiento del modo operativo del subjuntivo.

En la explanación del funcionamiento del modo subjuntivo, Ruiz Campillo (2006) destaca los pasos claves que se tendrán que reconocer si queremos entender el significado de este modo. El primer paso comprende el reconocimiento de la dependencia: bajo este término se esconde la observación general relacionada con la característica principal del subjuntivo que es la dependencia de otras estructuras gramaticales. A diferencia de los verbos independientes que aparecen solos en las estructuras gramaticales y que están siempre en indicativo, el subjuntivo aparece en las construcciones dependientes. Al recapitular este requisito, se procede al segundo paso: las matrices.

Por las matrices se entienden las expresiones que varían entre sí (p.ej. está claro, no creo, quiero que, no pienso que...) y que introducen uno de los modos. Como sabemos que algunas matrices admiten subjuntivo, algunas indicativo, la fórmula para reconocer qué modo va después de qué matriz se encuentra en el tercer paso acuñado por Ruiz Campillo (2006): el concepto de la declaración. Este concepto es básicamente la regla que explica la diferencia a la hora de elegir el modo. Se efectúa de la manera siguiente: cuando la oración depende de una matriz, tenemos que pensar si el significado de la matriz es declarativo o no. Si la matriz es declarativa, se usa el indicativo, si la matriz no es declarativa, se usa el subjuntivo.

Creemos que las aportaciones de los citados autores pueden tener alta utilidad práctica en el aula de ELE. Los enfoques – visuales o semánticos - que estos autores eligieron para llevar a cabo las elaboraciones de las propuestas didácticas han confirmado que los aparentemente desafiantes conceptos lingüísticos se pueden presentar al alumnado de otra manera. El proceso de aprendizaje, a pesar de que depende en gran medida de los procesos mentales, puede ser apoyado con las herramientas de la lingüística cognitiva donde la universalidad de los

sentidos y las leyes lógicas que subyacen el lenguaje posibilitan la comprensión natural de los aspectos de una L2.

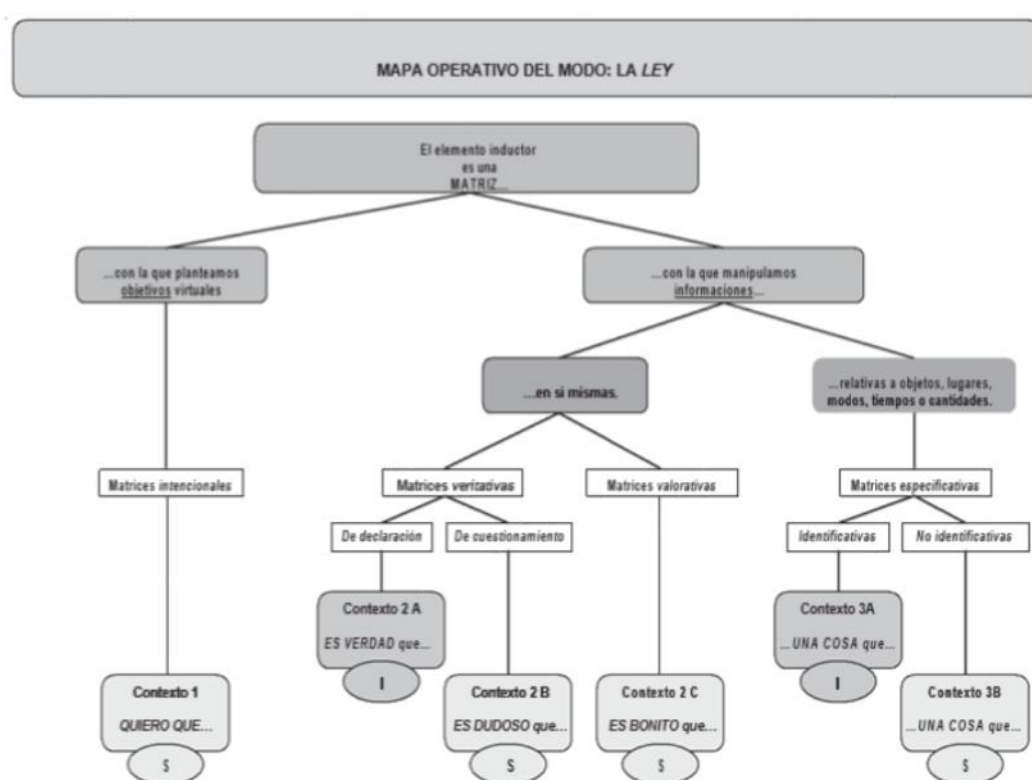


Gráfico 3: Instrucción operativa de selección modal, Ruiz Campillo (2006)

### **3. EL SUBJUNTIVO EN LA PRÁCTICA**

En el capítulo que sigue se presentan las obras dedicadas a la investigación del subjuntivo. Además de presentar la amplitud de las aproximaciones en las investigaciones de este modo verbal, hay que destacar que la mayoría de los trabajos consultados proviene de los países anglófonos, donde la L1 de los alumnos no conoce el subjuntivo (inglés, chino) o donde su uso es muy restringido (noruego). Este punto común seguramente podría servir para la investigación del desarrollo universal de la adquisición del subjuntivo. La segunda parte del capítulo se refiere a las investigaciones llevadas a cabo en Croacia. Aunque escasas, estas investigaciones presentan la fuente relevante del estado actual de los problemas con los cuales se enfrentan los estudiantes croatas de ELE.

#### **3.1. Los estudios sobre el subjuntivo**

Debido a la enorme bibliografía encontrada que se ha ocupado del tema hemos visto que la enseñanza del modo subjuntivo ha recibido mucha atención en el campo de ELE. Tal como afirma Gudmestad (2006:170): “la gran parte de la investigación sobre el subjuntivo en el contexto de L2 se ha centrado en la lectura y comprensión (Lee 1987, 1998, Lee y Rodríguez 1997, Stokes et al., 1998), en el *input* simplificado (Collentine 1997a, Leow 1993, 1995), en la instrucción de procesamiento (Collentine 1998, Farley 2001a, 2001b, 2004a, 2004b), el desarrollo de la sintaxis compleja (Collentine 1995, 1997b, Collentine et al., 2002) y precisión (Stokes 1988, Stokes & Krashen 1990, Terrell et al., 1987). El análisis de Lubbers Quesada (1998) se centró en las características morfológicas y semánticas que predicen la elección del modo. Collentine (1995) también abordó esta cuestión”.

Collentine (2010) destaca que en las investigaciones llevadas a cabo, en la adquisición del subjuntivo influyen tanto los factores internos como los externos. Los factores internos se relacionan con el almacenamiento y procesamiento cognitivo de los fenómenos lingüísticos, mientras los externos son las influencias de las variables sociolingüísticas y las prácticas en la enseñanza.

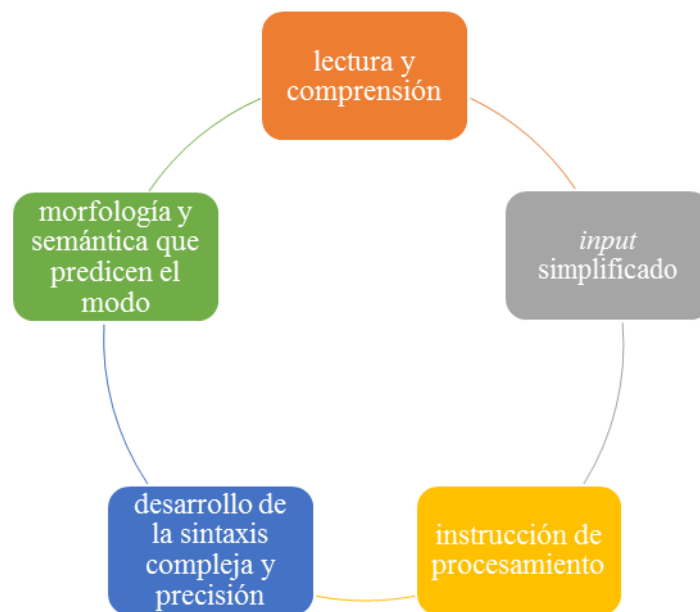


Gráfico 4: las áreas que cubren las investigaciones sobre subjuntivo

A continuación presentamos las características de algunas investigaciones: vamos a ver que la elección de modo y la producción de subjuntivo han provocado un interés bastante amplio en el ámbito académico: en el intento de trazar las fases de su adquisición, el subjuntivo se ha analizado en contextos diferentes.

Stokes (1988) y Stokes y Krashen (1990) intentaron explicar la adquisición del subjuntivo dentro del Hipótesis del monitor, preguntándose si el conocimiento adquirido depende de la instrucción recibida en la clase. Los participantes eran estudiantes universitarios de español de nivel avanzado, con diferentes niveles de estudio formal en español y la estancia en los países de habla hispana. Para la investigación, los alumnos tuvieron que completar las oraciones de modo que se les obligó a repetir la oración-matriz (p. ej. *Mis padres quieren que yo...*) y completar esa oración con una declaración original (p.ej. *Mis padres quieren que yo estudie italiano*). Los alumnos completaron la tarea antes y después de las lecciones sobre el subjuntivo que duraron una semana. El análisis sugirió que, mientras que la residencia en el extranjero correlacionaba significativamente con las habilidades subjuntivas, la instrucción en el aula no. Los autores concluyeron que la instrucción en el aula no lleva a los estudiantes lo suficientemente lejos como para adquirir el subjuntivo.

Collentine (1998) compara la eficacia de instrucción de procesamiento y el enfoque de la instrucción gramatical orientado al *output* con el desarrollo de subjuntivo en las cláusulas adjetivales. La instrucción orientada al *output* implicó a los alumnos en las tareas



significativas de expresión oral y escrita en las que se les pedía que produjeran el subjuntivo. En la investigación participaron los estudiantes del segundo semestre sin instrucción previa en subjuntivo. Utilizando el paradigma pre-test / pos-test, una tarea de interpretación (donde los estudiantes identificaron si los usos particulares del subjuntivo eran adecuados, con pistas contextuales ofrecidas) y una tarea de producción escrita evaluaron los efectos de estos tratamientos. El análisis indicó que la instrucción de procesamiento orientada al *input* y los enfoques orientados al *output* son igualmente eficaces en la promoción del desarrollo de subjuntivo.

La investigación de Isabelli y Nishida (2005) compara el uso oral del subjuntivo entre los grupos de alumnos que estudiaron en España con los grupos de alumnos del español en Estados Unidos. Esta investigación comprendió un periodo de nueve meses y demostró que el grupo con estancia en el extranjero tuvo una mejor realización de las actividades orales en subjuntivo. La diferencia crítica relacionada con la naturaleza de los enunciados se refirió al grupo que estudió en casa, porque este grupo difícilmente producía las oraciones complejas donde necesitaba seleccionar el modo verbal apropiado. Este estudio ha mostrado que la residencia en el extranjero mejora la producción de las estructuras relacionadas con el subjuntivo y el uso del subjuntivo, pero también propuso que la estancia en el extranjero no permitió que los estudiantes comprendieran lo que la morfología del subjuntivo representa semánticamente, dado que el grado en el uso de subjuntivo después de cuatro meses no subió mucho - 38%- comparado con 49% después de nueve meses.

Gudmestad (2006, en García Alfonso, 2013) quiso investigar la importancia de las características morfológicas y semánticas en la elección del modo. Los estudiantes de nivel avanzado seleccionaron el subjuntivo en un 77-78% de los casos en los que este era posible, en contraste con el 59.4% de los de nivel intermedio. En cuanto a las características lingüísticas que influyeron en la elección del modo, también se apreciaron diferencias entre los dos grupos. Para los de nivel intermedio, la única característica que tuvo una relación significativa fueron los verbos irregulares de subjuntivo. En el caso de los de nivel avanzado, todas las características lingüísticas se relacionaron con el subjuntivo, en este orden de prioridad: verbos irregulares de subjuntivo, expresiones de futuro, de deseo y de emoción. Además, los resultados mostraron que la integración de los verbos irregulares con expresiones

de deseo predijo mejor la selección de subjuntivo que cualquier característica por separado, aunque no ocurrió el mismo fenómeno al añadir expresiones de futuro o de emoción.

Hurtado (2009) analiza las influencias lingüísticas y contextuales en el uso correcto de los verbos en la producción escrita de 34 estudiantes de español avanzado. Los datos de las variables lingüísticas se obtuvieron tras el análisis de 1369 oraciones simples, coordinadas y subordinadas, mientras que los verbos se codificaron de acuerdo con 10 variables lingüísticas y contextuales. Los datos de la variable contextual comprendieron la duración del programa del estudio en el extranjero (un semestre comparado con cuatro semanas durante el verano). Los verbos de opinión, los verbos de comunicación y los verbos de influencia representaron las clases semánticas que los estudiantes manejaron con menos errores, mientras que el número más grande de errores se cometió con los verbos de emoción. La autora sugiere que los verbos como pensar, opinar, recomendar y sugerir son verbos que se enfatizan y/o se utilizan con mayor frecuencia en el contexto formal de la clase, mientras que el escaso uso acertado de los verbos de emoción (aburrir, gustar, disgustar, encantar, alegrar...) se podría explicar con el hecho de que los verbos psicológicos son los más problemáticos para un aprendiz de una L2. En cuanto al modo subjuntivo, el porcentaje total de uso del subjuntivo fue bajo (8%), a pesar de que se intentó promover con la tarea de la composición. Los estudiantes tuvieron más problemas de selección del modo en las oraciones cuyas cláusulas independientes tenían verbos de emoción como gustar y alegrarse y después de, antes de que, aunque, cuando y para que. Dado que el uso del subjuntivo está relacionado con una sintaxis más compleja, la construcción de las oraciones subordinadas fue más baja que la de las simples y las coordinadas. En estas oraciones, los alumnos utilizaron el indicativo de manera acertada en el 74% y el subjuntivo en el 56% de los casos. En cuanto a la influencia del contexto de aprendizaje, se mostró que los estudiantes que estudiaron en el extranjero tuvieron más aciertos con la morfología del verbo (78%) y que el grado de precisión verbal mostró cambios según el tiempo de la estancia. La autora concluye que la estancia en un país hispanohablante desempeña un papel importante en el uso de verbos con una semántica y sintaxis verbal especial y en la construcción de oraciones más complejas.

Correa (2011) investigó la relación entre el conocimiento metalingüístico (CM) y el grado de exactitud en el uso del subjuntivo en 232 estudiantes de segundo, tercero y cuarto curso de español en una universidad en los Estados Unidos. Por el CM se ha entendido la combinación

entre el conocimiento de la terminología y el conocimiento verbalizado de las reglas gramaticales. Su grado se evaluó mediante un conjunto de cuatro tareas en español e inglés, mientras que el grado del dominio de subjuntivo se evaluó mediante un conjunto de cinco tareas receptivas y productivas. Esta investigación ha mostrado la mejora en ambos idiomas tanto en la exactitud de subjuntivo, como en el CM en los tres niveles cuestionados, una correlación positiva entre el CM en inglés y el CM en español y una correlación positiva entre el CM y la exactitud en el uso del subjuntivo.

Olsen (2014) investigó la adquisición del modo subjuntivo en los estudiantes universitarios noruegos. Este estudio se centró en el uso de subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas introducidas por la conjunción *que* y regidas por distintas expresiones en la oración principal que se agruparon en cuatro categorías semánticas: volición; posibilidad y probabilidad; emoción y evaluación; y percepción física y mental. Los resultados indicaron que los participantes no tenían grandes dificultades en utilizar el modo adecuado, el indicativo, con la categoría de percepción física o mental, aunque el uso erróneo del subjuntivo aparecía también en esa categoría. Las otras categorías, con las que era apropiado emplear el modo subjuntivo, causaron más problemas a los participantes. La categoría de volición era la que los participantes relacionaban en mayor grado con el subjuntivo, mientras que la categoría de posibilidad o probabilidad y la de emoción y evaluación les resultaron más difíciles. Una comparación de estas dos categorías indicó que los participantes dominaban el subjuntivo en mayor grado con la categoría de posibilidad o probabilidad que en lo referente a la categoría de emoción o evaluación.

Chin (2016) utilizando las oraciones condicionales investigó cómo las instrucciones basadas en la forma facilitaban la adquisición del subjuntivo en los estudiantes chinos. En esta investigación participaron tres grupos: los hablantes nativos, el grupo tutorado y el grupo no-tutorado. El grupo tutorado recibió 4 horas de instrucciones sobre la elección del modo. La investigación constaba de tres partes: un pre-test, el pos-test 1 y el pos-test 2. Cada test tenía 4 preguntas: tres preguntas se referían a las oraciones condicionales y una pregunta tenía el rol de distractor. Se mostró que este tipo de instrucción tiene el efecto más grande en las oraciones condicionales de segundo tipo donde la condición *irrealis* está marcada con el imperfecto de subjuntivo, mientras que el menor efecto de las instrucciones basadas en la forma se observó en las oraciones condicionales del primer y tercer tipo, donde las

condiciones se expresan con indicativo y pluscuamperfecto de subjuntivo, respectivamente. La autora concluyó que este tipo de instrucción eleva la conciencia del alumnado sobre la naturaleza de las oraciones condicionales y mejora la habilidad de la interpretación de las implicaciones semánticas del indicativo y subjuntivo.

Hemos visto que las investigaciones enumeradas confirman la variedad de las aproximaciones y la pluralidad de las perspectivas analíticas. En los apartados que siguen nos dedicamos a la presentación de los estudios de ELE llevados a cabo en Croacia.

### **3.2. Estudios de los errores de los estudiantes de ELE en Croacia**

Los errores cometidos por los estudiantes de español como L2 se comenzaron a analizar en los años setenta. A pesar de la existencia de numerosos trabajos de AE en otros países, en Croacia no encontramos muchos trabajos que analizan los errores de los alumnos croatas de ELE. Hasta ahora se han realizado cuatro estudios que se centraban en la expresión escrita y uno que investigaba la expresión oral.<sup>4</sup> Según el MCER, las investigaciones comprendieron los niveles principiantes (A1, A2) e intermedios (B1, B2).

Las áreas problemáticas comunes que más destacan en las investigaciones con los alumnos croatas son, junto al subjuntivo, los artículos definidos e indefinidos, la distinción entre el pretérito indefinido/pretérito imperfecto y la diferencia entre ser/estar. A pesar de que estos temas no entran en nuestro estudio, son mencionados porque creemos que sería interesante analizarlos en un trabajo futuro, dado que todas las áreas comparten el mismo diagnóstico: la inexistencia de dicho concepto lingüístico en la L1, cuya adquisición presenta la pregunta crucial de nuestra investigación. Sin embargo, al resumir las investigaciones llevadas a cabo nos centraremos en la presentación de los datos relacionados con el uso de subjuntivo.

La investigación de Santos Gargallo (1990, en Turkalj 2014) fue el primer trabajo en el marco del AE que analizó los errores de los alumnos croatas de ELE. Basándose en el criterio estrictamente gramatical con los errores morfológicos, léxicos y sintácticos incluidos, la investigación incluyó el corpus de 55 composiciones escritas por los alumnos de Croacia y

---

<sup>4</sup> No incluimos la investigación de Fernández Coronado y Sesmiolo Pina (2006) sobre las destrezas orales de los estudiantes eslavos (polacos y croatas). Dicha investigación se acercó al tema de la producción de errores en los estudiantes croatas, pero los autores se centraron más en los errores que cometieron los estudiantes polacos. No obstante, por las similitudes que existen entre las lenguas eslavas en cuestión, citado artículo puede servir como punto de partida para las investigaciones comparativas entre español y las lenguas eslavas, considerando la taxonomía de errores

Bosnia-Herzegovina que habían realizado tres o cuatro cursos de ELE como asignatura optativa. Esta autora confirma que el subjuntivo se tiende a evitar y a sustituir por otras estructuras más simples o por cualquier otro tiempo.

Kočman (2011) elaboró un catálogo con los errores gramaticales más frecuentes que cometen los alumnos croatas de ELE. Esta investigación comprendió 480 trabajos escritos por tres generaciones de alumnos de nivel A1, A2 y B1 según MCER. Tras la presentación y el análisis de las catorce categorías lingüísticas<sup>5</sup>, los resultados mostraron que los alumnos croatas cometen bastantes errores en la producción escrita. Esta autora confirma que ciertas categorías de errores como p.ej. los tiempos pasados y la oposición entre ser/estar reflejan la influencia de L1. Otra causa de los errores se designa a los conceptos gramaticales que no existen en croata, tal como el subjuntivo. Un rol importante en la adquisición de ELE también se adscribió a la IL, sistema en el cual los nuevos conocimientos que los alumnos adquieren influyen en las adquisiciones futuras.

En relación con el subjuntivo, esta autora comenta que el croata no tiene el modo subjuntivo y que a los alumnos les cuesta entender su uso en español y diferenciarlo de los tiempos verbales de indicativo. Las situaciones comunicativas donde en español se utiliza el subjuntivo (deseos, prohibiciones, peticiones, consejos, probabilidad...), en croata se expresan siempre con los tiempos de indicativo. Los alumnos están confrontados con muchas dificultades, puesto que en español ningún uso de subjuntivo tiene su equivalente en croata. Por esta razón, aprenden las reglas del subjuntivo de modo que memorizan los marcadores que lo rigen. Los errores se cometen si las reglas no se asimilan bien. En vez de poner la forma del subjuntivo los alumnos ponen la forma en indicativo que corresponde a la forma en croata. Aparecen las formas del presente, del pasado y del futuro.

Veamos algunos ejemplos del corpus donde los errores son consecuencia de la interferencia del croata:

(1) Lucija e Ivan nos invitan que *VAMOS\** con ellos al concierto.

(2) Te aconsejo que *HABLAS\** con ella y que le *DICES\** la verdad.

---

<sup>5</sup> Acentos gráficos, artículos, el género y concordancia de género, la posición del adjetivo, los números en combinación con los sustantivos, tiempos del pasado de indicativo, el condicional simple y la expresión del futuro en el pasado, ser y estar, los verbos reflexivos, pronombres de complemento directo e indirecto, pronombres posesivos, subjuntivo, preposiciones, confusiones verbales. Kočman parcialmente siguió la división de las áreas problemáticas representadas en el mencionado trabajo de Fernández Coronado y Sesmiolo Pina (2006) que investigaron errores específicos en estudiantes polacos y croatas en las destrezas orales

(3) No es verdad que no me *VIERON\**.

(4) Cuando *ACABAS\**, vamos a salir.

(5) Buscamos un hotel donde *HAY\** piscina.

Kočman (2011) también advirtió un error específico relacionado con el subjuntivo en las redacciones donde los alumnos avanzados tenían que expresar sus opiniones. No se cometieron errores con marcadores como: *es importante que, es necesario que, me parece negativo que*, etc. pero los marcadores *es lógico que* y *es normal que* sí crearon problemas. Estos deben usarse con el subjuntivo porque expresan evaluaciones personales. Sin embargo, los croatas conceptualizan estos marcadores como hechos generales y no como evaluaciones personales, y los confunden con las ideas que expresan los marcadores *está claro que* y *es obvio que*.

La única investigación que se centró en la producción oral fue el trabajo de Blažević (2013). Esta investigación identificó los errores más frecuentes de los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 en la expresión e interacción orales. Comprendió tres grupos de alumnos de ELE que estudian en contextos distintos: en una escuela secundaria, en un instituto de idiomas y en la facultad. Asimismo, este trabajo propició un matiz más en el ámbito de AE: la percepción que tienen tanto los alumnos como los profesores sobre las áreas lingüísticas más problemáticas. Los datos para esta parte de la investigación se obtuvieron mediante la encuesta voluntaria. En total la encuesta fue respondida por 31 alumnos y 8 profesores de ELE.

Esta investigación indicó que el área más propensa a los errores es el sistema verbal: como los puntos sensibles se destacó la elección errónea entre indicativo/subjuntivo y los verbos irregulares. Asimismo, la aportación reflexiva obtenida mediante la encuesta confirmó las posturas similares del profesorado y del alumnado hacia las áreas más problemáticas, es más, las opiniones personales de los encuestados concordaron con los resultados empíricos de la investigación: vemos que entre los puntos más problemáticos para ambos grupos de encuestados entran los contrastes indicativo/subjuntivo, indefinido/imperfecto, ser/estar y verbos irregulares. Lo que es llamativo es que tanto los alumnos como los profesores indicaron que la elección entre los modos indicativo y subjuntivo es más problemática que los tiempo pasados. Blažević (2013:239) destaca que

Esta respuesta es totalmente comprensible si tenemos en mente que, mientras que en el croata sí existe una diferenciación verbal aspectual, que en ciertos casos se parece al contraste

indefinido/imperfecto, pero que en otros crea confusión, el subjuntivo es un modo inexistente. Además, el subjuntivo tiene muchas más reglas que los tiempos del pasado y los cambios de significado que implican suelen ser mucho más sutiles, pero a la vez significativos que en las situaciones donde podemos alternar el indefinido y el imperfecto.

Blažević agrupó los errores en tres categorías generales: problemas fonéticos, problemas fonológicos, problemas gramaticales. La mayor parte de los errores presentan los errores morfosintácticos (78%), léxico-semánticos (19%), fonéticos (1%), fonológicos (1%) y pragmáticos (1%). Los cuatro puntos morfosintácticos más problemáticos para los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 son el sistema verbal (21%), la concordancia (20%), las preposiciones (19%), los artículos (15%) y los pronombres (13%), mientras que del resto de los errores (12%) los más numerosos han sido los relacionados con las conjunciones.

En cuanto al sistema verbal, la mayoría de los errores se referían a los tiempos del pasado (43%), seguidos por la elección incorrecta de los modos indicativo y subjuntivo (25%). Dentro de los errores de los pasados, en el corpus se identificaron 21% de los errores de los tiempos pasados en los que los alumnos alternaron la 1.a y la 3.a persona sg. en el indefinido o el perfecto.

Veamos algunos ejemplos de errores verbales relacionados con la elección de modo:

(6) P<sup>6</sup>: ¿Vas con tu familia? - A: Con mi hermana (...). Va con su marido y su hija y entonces pues le\* dijeron que yo *FUE\** con ellos para ayudarlos.

(7) Si *ESTOY\** 4 años más joven iría a otra escuela.

(8) Me gusta porque no es como otras telenovelas que *TENGAN\** mucho drama.

(9) Te aconsejo que *TOMAS\** un vino antes del examen.

Basada en el corpus formado por un conjunto de 26 trabajos escritos, el objetivo general de la investigación de Jelić y Guć (2014) era detectar todos los errores relacionados con los verbos que cometieron los alumnos croatas de ELE del nivel B1 en la expresión escrita y analizarlos a base del criterio comunicativo para establecer en qué medida impiden o no el proceso comunicativo. Los participantes de esta investigación estaban en el cuarto curso de la escuela secundaria. Los tiempos pasados, el modo subjuntivo y el contraste de los verbos ser/estar sobresalieron como las áreas más problemáticas en cuanto a la producción escrita del alumnado. Eso se debe a la complejidad de ese sistema en la lengua española y a las

---

<sup>6</sup> P-profesor, A-alumno

diferencias múltiples en comparación con el sistema verbal croata. No obstante, el gran número de errores encontrados no afectó el proceso comunicativo.

Los errores en esta investigación se distribuyeron en errores gramaticales (78%), errores gráficos (12%) y errores léxicos (12%). Nos concentramos aquí principalmente a la presentación de los errores gramaticales, que comprendían la gran mayoría de los errores.

Las tres áreas de los errores gramaticales se relacionan con los valores y usos de los verbos (44%), la subordinación (34%) y los paradigmas verbales (22%). En la repartición de los errores relacionados con los valores y usos de los verbos, los tiempos del pasado representan un área en la que se produjo un gran número de errores (22%). Los errores más frecuentes se refieren al contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (67%). Otros casos incluyen el contraste entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido (21%), el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto (6%) y el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto (6%). Los demás errores de este apartado que se dieron en más de algún caso esporádico se refieren a perífrasis verbales y cambios de modo.

Entre los errores de cambios de modo en las oraciones simples y principales las autoras han incluido solo los casos en los que los alumnos usaron la persona gramatical correcta pero el modo equivocado, sin embargo, no excluyeron la posibilidad de que en algún caso el error haya sido solo de paradigma. Veamos algunos ejemplos del corpus:

(10) El *DECIDA*\* comprar a esa novela.

(11) *LIMPIE*\* el sudor con su pañuelo.

(12) Se *PONGA*\* el delantal.

En cuanto a los errores relacionados con la subordinación, la mayoría de ellos (73%) se refiere a la oposición entre los modos indicativo y subjuntivo (48%), mientras que la segunda se refiere a la oposición entre el presente y el pasado (25%). Estos errores se deben principalmente a la gran diferencia entre los sistemas lingüísticos del español y el croata, por lo cual el proceso de interiorización de la reglas de subordinación requiere bastante tiempo. En el caso del subjuntivo, los alumnos suelen sustituirlo con alguno de los tiempos del indicativo u otras estructuras más simples, como en los casos siguientes:

(13) Al camarero parece muy extraño que Carlos se *DESMAYA*\*.

(14) Fue increíble que él *PUDO*\* leer mientras comer.



(15) Alberto viene a la adivina para que *PREDECIR\** el futuro.

Cuando se trata de subjuntivo, Jelić y Guć (2014:114,115) concuerdan que “el uso del modo subjuntivo presenta un obstáculo para los alumnos croatas dado que se trata de un concepto cuyos usos y valores no se encuentran en su L1 (...) Los alumnos acuden a la omisión del verbo o a la sustitución del subjuntivo con algún tiempo del indicativo u otras estructuras más simples”. Las autoras destacan que el uso del modo subjuntivo debería fomentarse en la práctica libre para que los alumnos integren de manera más natural el conocimiento teórico de sus valores.

Un fenómeno similar es la concordancia temporal en las oraciones subordinadas donde el verbo principal del que depende la frase subordinada está en pasado. En el croata no existen reglas de concordancia similares, por lo cual se producen muchos errores debido a la interferencia de la L1. Sin embargo, a diferencia de los tiempos del pasado y al modo subjuntivo, que requieren de mucho esfuerzo por parte de los profesores y los alumnos, este último tipo de error, aunque también provocado por interferencia de la L1, se debe en parte a la simple ignorancia o aplicación incompleta de las reglas, puesto que aquí no se entra a un terreno semántico más profundo como en el caso de los tiempos verbales y el uso del modo subjuntivo, donde la complejidad de su uso no puede reducirse a unas reglas claras como es el caso de las reglas de subordinación y concordancia temporal.

Turkalj (2014) realizó una investigación para establecer las áreas de dificultad en los alumnos croatas de ELE en los niveles A1 y A2. El corpus de datos se basó en 18 trabajos escritos por alumnos de la escuela de idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Dado que esta investigación comprendió la producción escrita en los niveles principiantes donde no se trabaja el subjuntivo, que es el punto de mayor interés de nuestro trabajo, solo destacaremos que esta investigación demostró que los errores gramaticales más frecuentes se relacionaron con el uso de ser/estar.

Ahora bien, hemos visto las caracterizaciones de los puntos de la mayor inseguridad lingüística que son típicas para los alumnos croatas. Las investigaciones llevadas a cabo concuerdan en que el enlace común de estos errores es la carencia de los nombrados conceptos en L1 de los alumnos. El interés principal de este trabajo, la elección modal, se destaca como el área especialmente problemática. Mientras estamos convencidos de que gran parte de los errores se puede atribuir a la interferencia entre L1 y L2, sobre todo en los niveles

principiantes, proponemos que el mecanismo de adquisición de lenguaje en las etapas más avanzadas funciona de otro modo, como veremos en los capítulos que siguen.

#### **4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL SUBJUNTIVO EN LOS ESTUDIANTES CROATAS**

Hemos empezado este trabajo con las indagaciones generales que están relacionadas con la adquisición de un concepto lingüístico no existente en el croata cuya presencia en español se refleja en el modo subjuntivo. Puesto que estos temas han sido estudiados desde las aproximaciones psicolingüísticas y cognitivas más amplias, para los propósitos de nuestra investigación hemos recurrido al previamente mencionado ámbito de la lingüística cognitiva, utilizando la noción de la categorización y teoría de prototipos.

Hemos decidido aplicar las ideas subyacentes de la teoría de prototipos a nuestro estudio: proponemos que cada grupo semántico tiene algún verbo prototípico y que la mayor propensión en la adquisición del subjuntivo se debe a los verbos prototípicos: que, principalmente, al adquirir los verbos y sus significados el mecanismo mental considera aquello más prominente. Entre los verbos prototípicos de percepción mental que consideramos para nuestra investigación se encuentran los verbos creer, pensar, opinar y parecer, designados por González Ruiz (2015) como los más característicos de referencia mental, mientras los verbos prototípicos de percepción física o sensorial, tal como están descritos por Fernández Jaén (2006) son ver y oír.

##### **4.1. Objetivos e hipótesis de la investigación**

Los datos obtenidos en esta investigación provienen de dos fuentes: una prueba escrita y una encuesta destinada a los estudiantes. Dado que la parte central presenta el análisis de la prueba escrita, estos son los objetivos que hemos formulado en relación con ello:

- establecer cuál o cuáles de los considerados verbos de percepción física/mental son más fáciles para adquirir para los alumnos croatas,
- determinar si un mayor grado de fallos aparece en las oraciones donde V1 está en forma negativa.

Tomando en cuenta la aportación básica de la teoría de prototipos que postula que los representantes más típicos de cierta categoría resultan más fáciles para adquirir, creemos que

un número menor de errores aparecerá en los verbos de percepción física/mental como creer, pensar, opinar, parecer.

En relación con el segundo objetivo donde los V1 prototípicos - ver, oír - están en forma negativa, sostenemos que en este caso la característica prototípica no ayudará en la adquisición del subjuntivo porque creemos que los alumnos en este nivel de estudio tienden a construir las oraciones de este tipo bajo la fuerte influencia de L1 donde siempre se utiliza el indicativo.

Basándose en los mencionados objetivos, hemos creado estas hipótesis:

H1: los verbos de percepción mental como creer, pensar, parecer, opinar, serán menos propensos a fallos que los verbos apostar, sospechar, notar, imaginar.

H2: las oraciones con los V1 en forma negativa presentarán un mayor número de errores.

La segunda parte de la investigación consta de la encuesta estudiantil. Con ello hemos pretendido aproximarnos a la interiorización y la percepción de subjuntivo. Lo imaginamos como un aporte más a este trabajo, dado que una minuciosa dedicación al tema de la cognición excedería los límites de este trabajo.

## **4.2. Metodología**

Como ya destacamos, los datos para esta investigación se han obtenido de dos fuentes. La primera fuente se refiere a los datos obtenidos en el AE basados en la prueba escrita. Como hemos observado antes, existen muchos enfoques en el ámbito del AE. Sin embargo, para alcanzar los objetivos propuestos, a todas investigaciones es común seguir tres pasos: constituir un corpus de estudio determinando los errores basados en la categoría gramatical, designarles lugar en una taxonomía y tratar de profundizar las causas por las cuales se producen los errores; o, en palabras de Fernández López (1995:206,207) cuya metodología hemos elegido seguir para llevar a cabo nuestra investigación (a) identificar los errores en su contexto, (b) clasificar y describir los errores obtenidos en el corpus, (c) explicar, buscar los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error y, (d) si el análisis tiene

pretensiones didácticas, evaluar la gravedad del error y buscar su posible tratamiento. Ahora bien, en esta investigación nos centraremos principalmente en los primeros tres pasos.

La segunda fuente de datos se refiere a la percepción estudiantil sobre el subjuntivo. Como hemos querido saber en qué manera funciona la adquisición del subjuntivo, hemos decidido preparar una encuesta que engloba la percepción de los estudiantes sobre la adquisición del subjuntivo. Las respuestas más importantes se presentarán gráficamente con la escala de Likert, mientras que las demás respuestas serán presentadas y comentadas.

#### **4.2.1. Encuestados**

La investigación fue llevada a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb en el año académico 2016/2017. Comprendió dos grupos de los estudiantes en el tercer y cuarto año del estudio. 25 de los participantes compartían la misma L1, el croata, mientras 2 tenían como L1 el macedonio. Las otras características comunes fueron la edad (21-26) y la no estancia en países de habla hispana.

#### **4.2.2. Instrumentos**

##### **4.2.2.1. Corpus**

El corpus de datos se ha formado con 27 pruebas. 17 pruebas fueron realizadas en el tercer año/sexta semestre, 10 en cuarto año/octavo semestre.

La prueba escrita es el texto auténtico inspirado en una cadena de restaurantes donde se come a oscuras.<sup>7</sup> El texto de la prueba fue imaginado como una conversación entre un grupo de amigos que se ha ido a comer en ese restaurante. Privados de la luz, los amigos no ven lo que se está comiendo y tratan de averiguarlo. La falta de la luz en el comedor no es la única peculiaridad del restaurante: los camareros son personas invidentes y los clientes normalmente no saben que comen, eso queda por descubrir. El tema gastronómico no fue escogida al azar: el (des)conocido terreno de sabor que los clientes del restaurante están explorando se puede comparar con (des)conocido terreno lingüístico del subjuntivo que los estudiantes tienen oportunidad adquirir durante los estudios. A la hora de redactar la prueba,

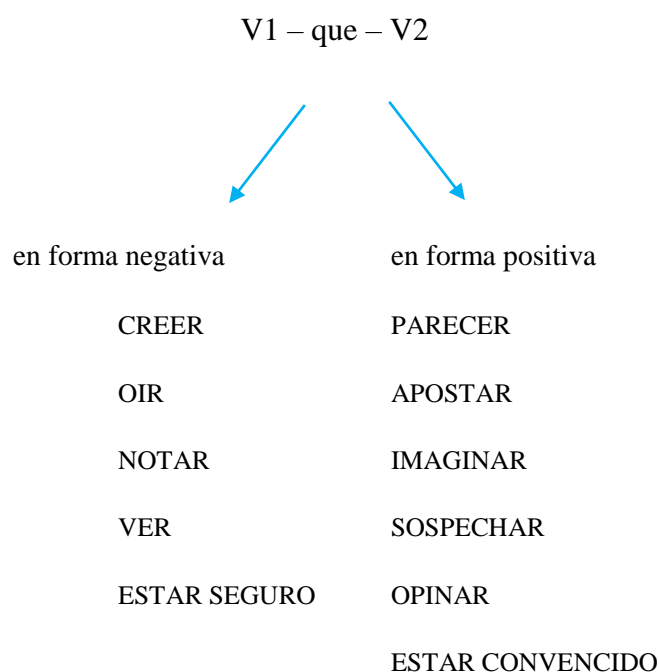
---

<sup>7</sup> *Dans le Noir?* es el nombre de la cadena de restaurantes. Los platos que aparecen en el texto de la prueba se inspiraron del menú del restaurante *Marshall* (ciudad de Split)

hemos intentado crear una conversación natural y al mismo tiempo cumplir los requisitos prioritarios de la investigación: a eso debemos tal elección y distribución de los verbos.

El texto consiste de 46 oraciones numeradas. El tipo de tarea que elegimos para comprobar el grado de dominio en las expresiones que se refieren a los verbos de percepción física/mental es rellenar los vacíos, según Alderson *et al.* (1995:54) “el tipo de pruebas en las que al candidato se da un pasaje corto en que algunas palabras o frases se han excluido. La tarea del candidato es recuperar las palabras que faltan. Las palabras suprimidas han sido seleccionadas especialmente por el escritor de la prueba para examinar los elegidos aspectos de la lengua, como gramática o comprensión lectora”.

Aplicado a nuestro caso, en las oraciones relevantes para la investigación hemos suprimido los verbos en la parte subordinada. Los mismos se ofrecen a los estudiantes entre paréntesis en forma infinitiva, para que elijan el modo apropiado. Los verbos prioritarios para la investigación aparecen en 13 oraciones subordinadas sustantivas, con la excepción del verbo creer que aparece dos veces en forma negativa. En total, analizamos 10 verbos, 4 de ellos y 1 expresión verbal en forma negativa, 6 verbos y 1 expresión verbal en forma afirmativa, como está mostrado en el esquema:



Tenemos que mencionar que en el texto aparecen 12 oraciones más que contienen vacíos. De ellas, el modo subjuntivo se rige en 6 oraciones (imperativo, oraciones condicionales,

expresar emoción) mientras que en las oraciones restantes como respuesta posible entran los tiempos verbales en indicativo (presente, futuro). No obstante, como la prioridad de nuestra investigación es hacer análisis de los errores cometidos con los verbos de percepción física/mental, estas oraciones, donde seguramente aparecerán errores relacionados a la elección del modo, no entrarán en el análisis.

La considerada categoría de los verbos fue elegida porque creemos que la construcción de las oraciones subordinadas sustantivas (V1 – que – V2) con los verbos de esta categoría requiere más esfuerzo que la adquisición que las demás categorías, como lo son, por ejemplo, las categorías de expresar emociones o deseos, donde el subjuntivo en V2 se rige en la mayoría de los casos. Creemos que para los estudiantes croatas es más fácil distinguir esas categorías de la categoría objeto de nuestro análisis. Otra razón importante que creemos que contribuye al hecho de que los verbos de percepción física o mental presentan mayor desafío para los estudiantes croatas es porque la gran mayoría de ellos en forma afirmativa rigen indicativo, a diferencia de las categorías de emociones o deseos que en forma afirmativa rigen subjuntivo.

La encuesta consta de siete preguntas. Su parte más significativa se refiere a la autoevaluación estudiantil sobre la dificultad en la adquisición de las categorías semánticas, medidas con la escala de Likert de cinco puntos. Los valores de los puntos describen la gama de estimación de dificultad en la adquisición de un grupo particular de los verbos/expresiones verbales donde 1 - no presenta desafío, 2 - pocas veces presenta desafío, 3 - ni presenta, ni no presenta desafío, 4 - a menudo presenta desafío, 5 - siempre presenta desafío. Agrupamos los usos del subjuntivo en cinco categorías con los verbos representativos como ejemplos: expresar deseo (querer, pedir, aconsejar, necesitar), emociones (encantar, sentir, alegrar, doler), opinión (pensar, sospechar, dudar, no creer), expresiones impersonales (es probable, es lógico, es verdad, está claro) expresiones particulares y oraciones independientes (ojalá (que), que, quién, ni que). Otras preguntas se refieren a la eventual estancia en los países de habla hispana, la cantidad del tiempo en el aula dedicado a la enseñanza del subjuntivo, la opinión sobre la adquisición de las categorías particulares, la definición del contraste entre indicativo y subjuntivo, el proceso mental de la elección del modo y las propuestas para la clase.

#### **4.2.2.2. Taxonomía**

Básicamente, la investigación se centrará en el AE, pero sentimos que en la posibilidad de la explicación de los errores vamos a recurrir al ámbito de la IL dado que la L1 crea una base sólida tras la cual se filtran los ítems y los significados lingüísticos a la L2. Como hemos visto en la parte teórica, existen varios tipos de clasificación de errores. Para los propósitos de nuestra investigación hemos optado por la tipología propuesta por Fernández López (1997). Su clasificación se basa en el criterio lingüístico y hace distinción entre los errores gráficos (tildes, separación y unión de palabras, alteración del orden de las letras, confusión de fonemas, omisión de letras y letras sobrantes, confusión de grafemas para el mismo fonema), gramaticales (paradigmas verbales, concordancia de la persona gramatical, valores y usos de las categorías: y subordinación), léxicos y discursivos (de tiempo y de aspecto).

No obstante, como el enfoque de nuestra investigación se centra en el uso de subjuntivo, los errores que analizaremos serán gramaticales y por consiguiente, el criterio tomado será lingüístico. Asimismo, como es seguro que encontraremos algunos errores gramaticales que no estarán relacionados con la elección modal (errores ortográficos, tiempos verbales alternativos, equivocada persona o numero) tomaremos en cuenta solo los errores que aparecen en las oraciones designadas al objeto del estudio.

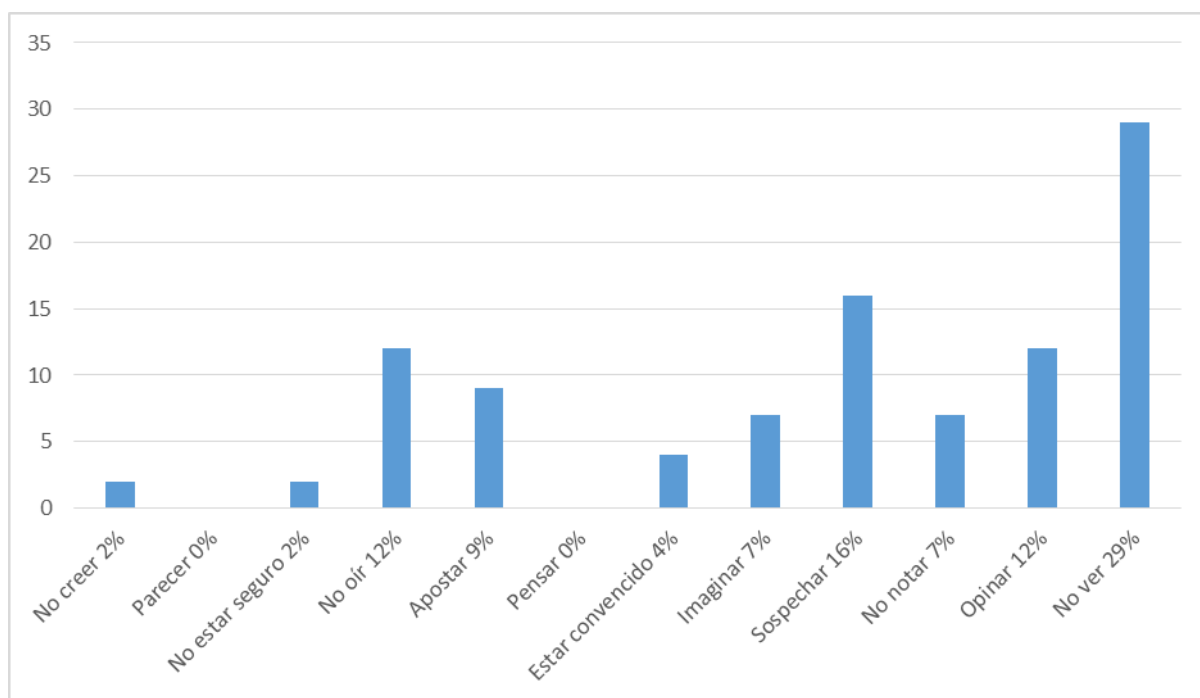
### **4.3. Resultados**

#### **4.3.1. Resultados del AE: la adquisición del subjuntivo en los estudiantes croatas**

En los apartados que siguen exponemos la distribución global de los errores para cada nivel de aprendizaje, la distribución según los modos y la distribución particular de los errores relacionados con ambos modos.

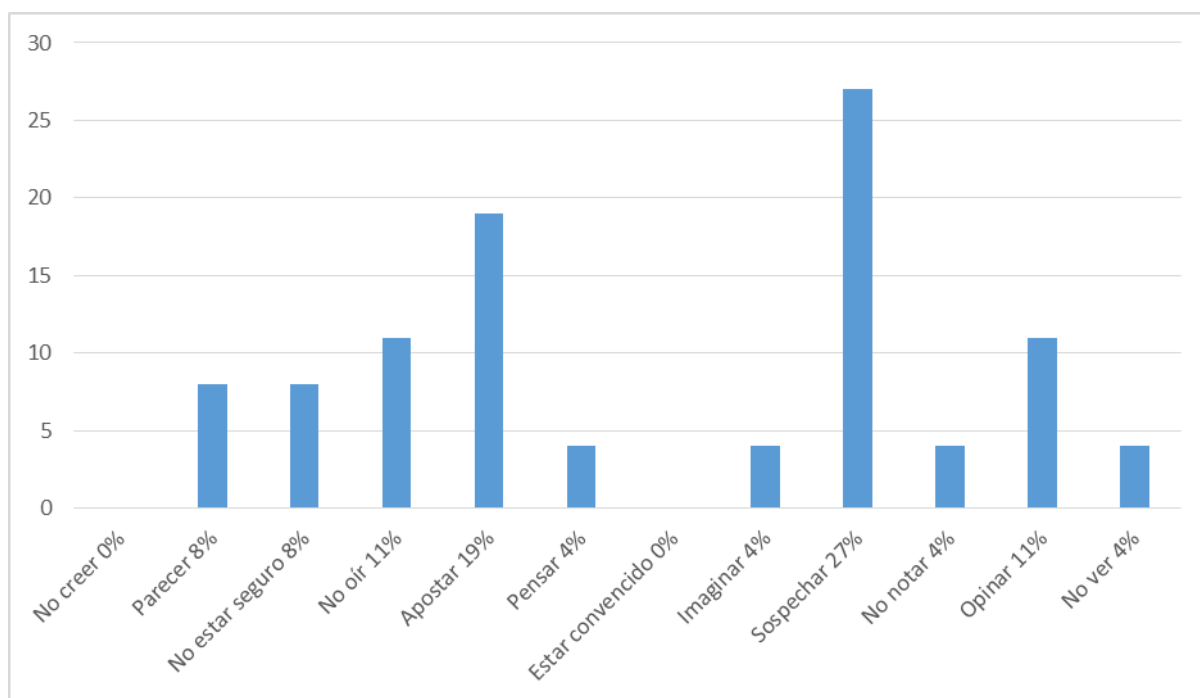
##### **4.3.1.1. El panorama global de los errores**





*Gráfico 5: distribución global de los errores, tercer año*

El quinto gráfico muestra el panorama global de los errores cometidos en el tercer año. Como podemos ver, el V1 más problemático para los estudiantes del tercer año es el verbo ver en forma negativa, con un porcentaje bastante alto de los fallos (29%). El segundo lugar pertenece al verbo sospechar (16%). Los V1 no oír y opinar comparten el mismo porcentaje de fallos (12%). Siguen apostar (9%), no notar, imaginar (7%) estar convencido (4%) no creer, no estar seguro (2%), mientras que no se han detectado fallos con los verbos parecer y pensar.



*Gráfico 6: Distribución global de los errores, cuarto año*

El V1 que ha demostrado ser el más problemático para los estudiantes del cuarto año es sospechar (27%), seguido por apostar (19%), no oír y opinar (11%). No estar seguro y parecer (8%) comparte el mismo porcentaje de error. Pensar, imaginar, no notar, no ver están marcados con un porcentaje bajo de fallos (4%), mientras que con no creer y estar convencido no se han detectado errores.

Ahora nos interesa en qué nivel de estudio se equivoca más a la hora de elegir el modo. Los estudiantes del tercer año cometieron 45 errores en total. El número de errores cometidos en las oraciones cuya construcción en V2 rige el subjuntivo es 24 (53%) errores, mientras que 21 (47%) errores son errores en las oraciones donde el V2 requiere el modo indicativo. Los estudiantes del cuarto año en total cometieron 26 errores. El número de los errores en las oraciones cuya construcción en V2 rige el subjuntivo ha sido 7 (27%), mientras que el resto de los errores, 19 (73%), se refiere a las oraciones donde el V2 rige indicativo. El ratio lo podemos ver en los gráficos abajo:



Gráfico 7: errores según modo, tercer año

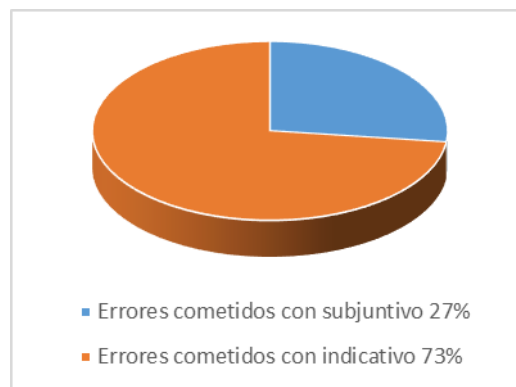


Gráfico 8: errores según modo, cuarto año

#### 4.3.1.2. El panorama particular de los errores

Pasamos a la caracterización más detallada de los errores. A continuación exponemos los resultados obtenidos según los modos en gráficos separados. La razón por la cual dividimos los datos en dos gráficos se debe a la cantidad desigual de las pruebas escritas rellenas, 17 en tercer año, 10 en cuarto año.

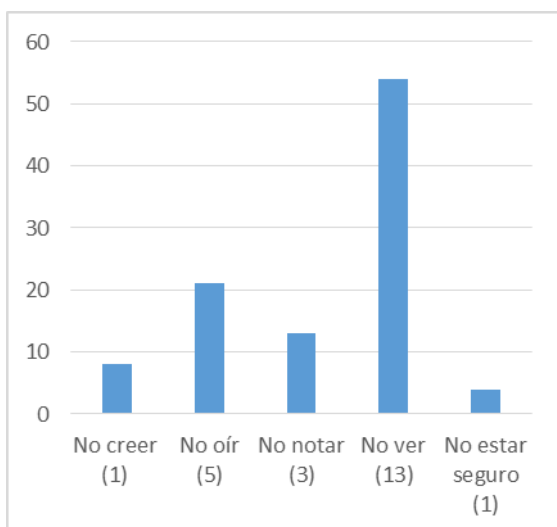


Gráfico 9: subjuntivo, tercer año

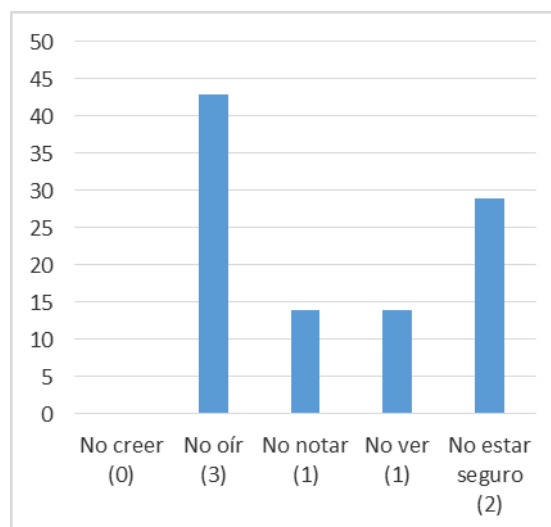


Gráfico 10: subjuntivo, cuarto año

El verbo que causó mayor número de errores para tercer año es el verbo ver (13) que no presenta gran desafío para los estudiantes del cuarto año (1). El segundo verbo con el grado relativamente alto de los errores (5) en el tercer año es oír, seguido con menor número (3) de errores en el cuarto año. Sigue el verbo notar con baja diferencia entre los niveles del estudio: tercer año (3) y cuarto año (1). La única expresión donde cuarto año falló en mayor medida es

no estar seguro (2) en comparación con número mínimo del error en tercer año (1). El verbo creer se muestra como menos propenso a los errores para cuarto año (0) mientras en el tercer año ese número es mínimo (1).

El contraste más grande en la elección del modo subjuntivo relacionado con los V1 en forma negativa presenta el verbo ver, que se ha mostrado como muy desafiante para los estudiantes del tercer año, mientras que el cuarto año aquí cometió un solo error. El segundo verbo con grado parecido de dificultad en ambos niveles es el verbo oír. No notar cuenta con grado mayor de los errores en el tercer año. No estar seguro es la única expresión donde cuarto año ha cometido un mayor número de errores en relación con el tercer año, que ha cometido tan solo un error. No creer presenta bajo y cero grado de errores en ambos niveles.

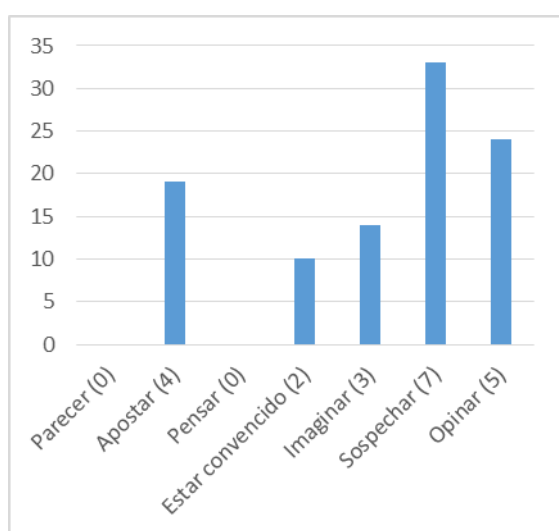


Gráfico 11: indicativo, tercer año

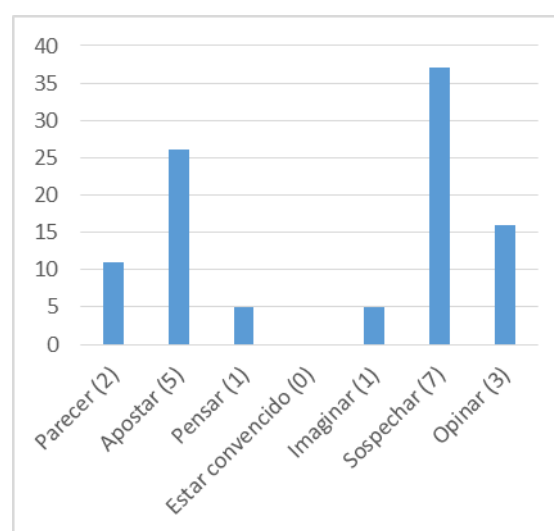


Gráfico 12: indicativo, cuarto año

En los gráficos 9 y 10 vemos la cantidad de los errores que los estudiantes de ambos años cometieron en el modo indicativo. En tercer año, del número total de errores, que es 45, 22 errores estaban relacionados con el indicativo. Los estudiantes del cuarto año, de 26 errores en total, cometieron 19 errores relacionados con el indicativo.

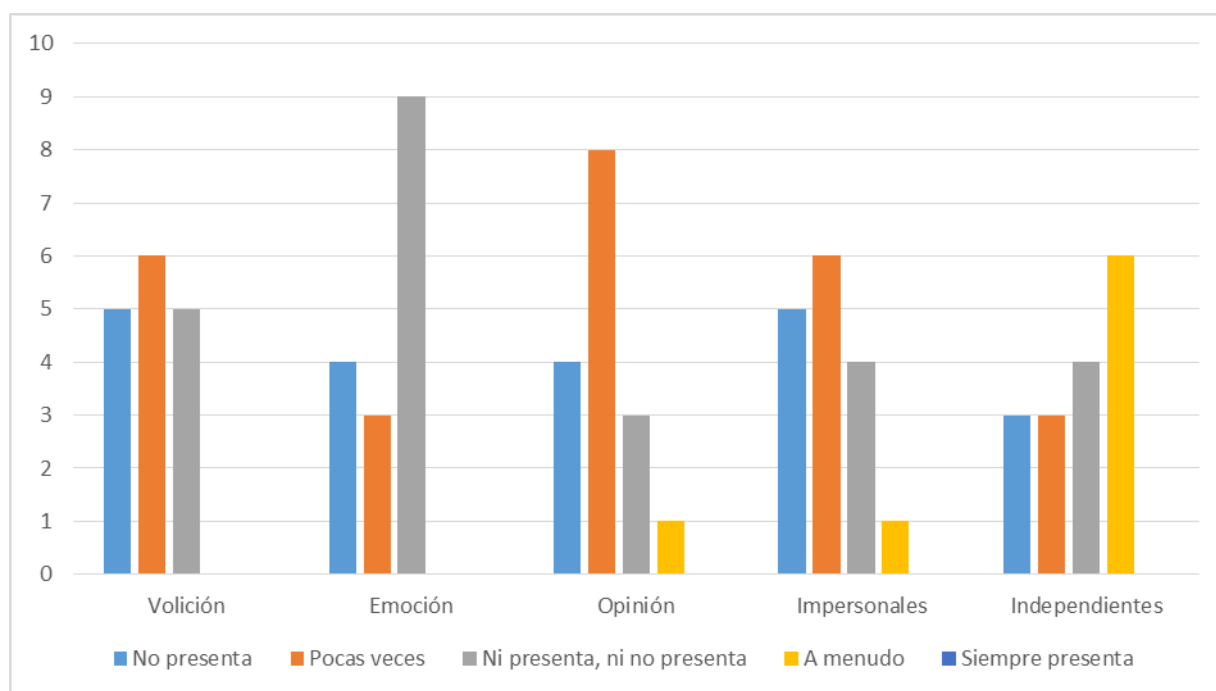
El verbo con mayor número de errores para ambos grupos es el verbo sospechar: tercer año (7) y cuarto año (7). El segundo verbo que también cuenta con un grado parecido de errores es opinar, donde tercer año tiene (5) y cuarto año (3). Apostar también pertenece a los verbos más propensos a errores para los estudiantes del cuarto año (5), como para los estudiantes del tercer año (4). El verbo imaginar en el tercer año tiene más errores (3) que en el cuarto año

(1). Con parecer y pensar no se han detectado los errores en tercer año (0), mientras cuarto año cuenta con el número siguiente de los errores con pensar (1) y parecer (2). Estar convencido ha resultado el menos propenso al error para cuarto año (0), mientras que en el tercer año ese número también es bajo (2).

Los verbos menos propensos al error para tercer año son pensar y parecer, con ningún error detectado, seguidos por estar convencido e imaginar. Cuarto año no cometió ningún error con estar convencido. El verbo imaginar no se presentó como problemático en ambos grupos. Casi el mismo grado de errores se dio con el verbo opinar. Los verbos detectados como más problemáticos, especialmente para cuarto año, son sospechar y apostar.

### 4.3.2. Resultados de la encuesta

#### 4.3.2.1. Categorías semánticas según el desafío que causan en el aprendizaje: tercer año

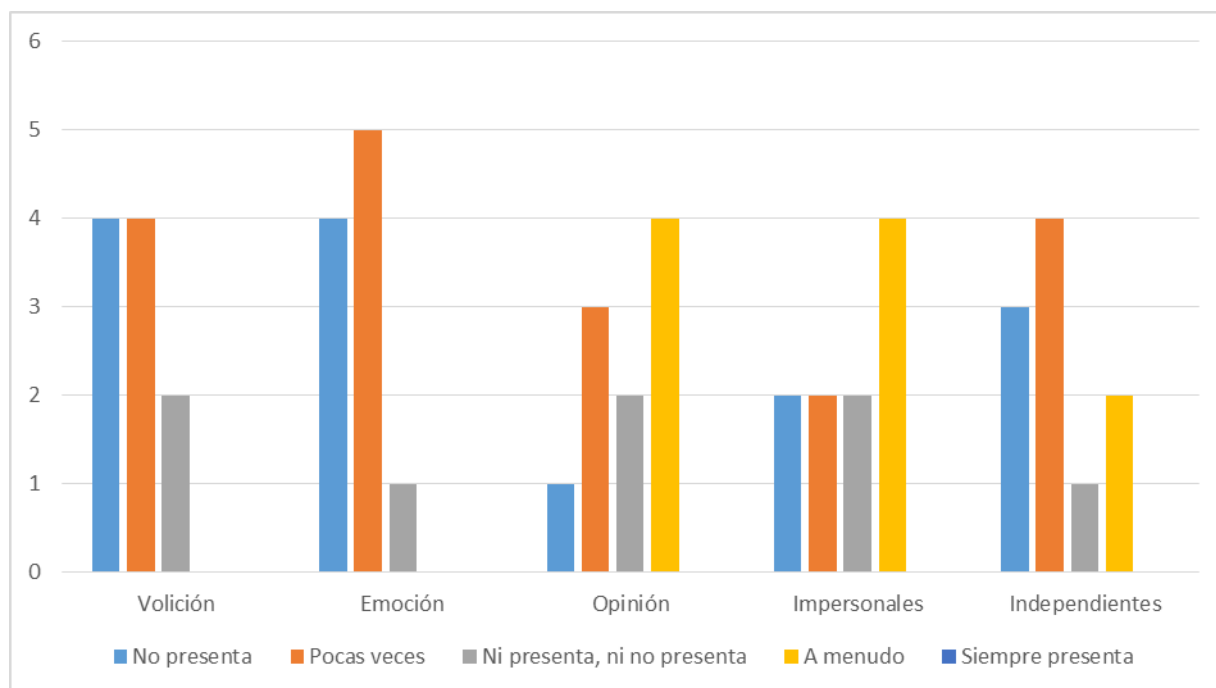


*Gráfico 13: tercer año, autoevaluación estudiantil según categorías semánticas*

Vemos que los estudiantes del tercer año ven las categorías de volición (ej. querer, pedir, aconsejar, necesitar) y emoción (ej. encantar, sentir, alegrar, doler) como menos problemáticas. Referente a los verbos de emoción, existe un grado relativamente alto de indiferencia. El desafío más grande presenta la categoría de las oraciones independientes (ej.

ojalá (que), que, quién, ni que, imperativo), para la cual afirman que a menudo tienen problemas. La categoría que nos interesa particularmente, la de expresar opinión (pensar, sospechar, dudar, no creer), según los alumnos no es especialmente problemática. Esto vale también para expresiones impersonales (es probable, es lógico, es verdad, está claro).

#### 4.3.2.2. Categorías semánticas según el desafío que causan en el aprendizaje: cuarto año



*Gráfico 14: cuarto año, autoevaluación estudiantil según categorías semánticas*

Los estudiantes del cuarto año como los desafíos más grandes ven las categorías de expresar opinión (pensar, sospechar, dudar, no creer), la de las expresiones impersonales (es probable, es lógico, es verdad, está claro) y las oraciones independientes (ej. ojalá (que), que, quién, ni que, imperativo). Los verbos de volición (ej. querer, pedir, aconsejar, necesitar) no presentan un desafío grave, mientras que la categoría de expresar emoción (ej. encantar, sentir, alegrar, doler) es designada como poco problemática.

A diferencia del tercer año, podemos ver que en cuarto año existe también un menor grado de indiferencia en todas categorías. Las categorías marcadas como más desafiantes para cuarto año son de opinión, impersonales e independientes. Creemos que las variaciones que existen en esta autoevaluación estudiantil (los grados de dificultad diferentes y la distinción más clara entre las categorías problemáticas) que podemos notar comparando tercer y cuarto año se deben a la diferencia en la cantidad del tiempo dedicado al estudio de gramática: según los

estudiantes progresen en la adquisición, se hacen más conscientes sobre los matices del significado de subjuntivo.

#### 4.3.2.3. La razón de la adquisición más fácil/más difícil de las categorías semánticas

De la pregunta cuyo objetivo ha sido examinar las circunstancias atenuantes o agravantes en cuanto a la adquisición de ciertas categorías se han distinguido tres áreas que según opinión estudiantil causan dificultades, mostradas en el esquema de abajo. En la mayoría de las respuestas podemos ver que existe un grado de acuerdo relacionado con las reglas y delimitaciones características que se tienen que seguir para adquirir el subjuntivo de modo gramaticalmente correcto. Los estudiantes también mencionaron la dependencia del oído y la intuición a la hora de elegir el modo, como también el recurrir a la LM.

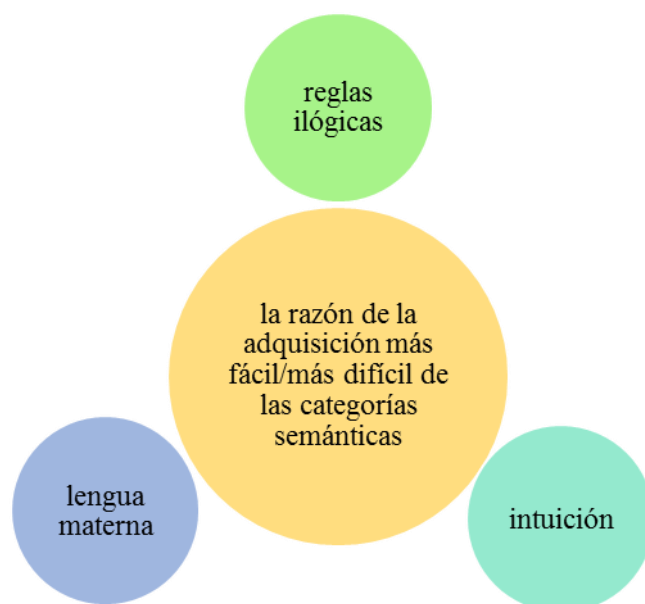


Gráfico 15: tres áreas más destacadas en la adquisición

#### - Reglas ilógicas:

*“Las categorías que me resultan más difíciles son aquellas que no tienen reglas claras o límites fijos” (3 año)*

*“Las construcciones como son p. ej. es probable es lógico se pueden aprender de alguna manera, existen ciertas reglas, pero para los demás no” (3 año)*

*“A veces, lo que tiene menos lógica es lo correcto” (3 año)*

*“Para mí, las expresiones impersonales presentan el problema más grande porque no existe ninguna regla lógica” (4 año)*

*“Porque algunas categorías no son lógicas y tienen muchos matices” (4 año)*

- Intuición:

*“Es difícil explicar porque depende del contexto y algunas cosas soluciono por el oído” (4 año)*

*“Pienso que algunas categorías me van mejor porque, simplemente, con algunas me encuentro mejor...” (3 año)*

*“Expresar emociones y opinión, porque me parece que es mi opinión y por eso va indicativo, o sea, sé que no va pero lo uso instintivamente” (3 año)*

*“Algunas expresiones se usan frecuentemente, entran en la oreja y son más fáciles de adquirir. Las oraciones más difíciles son aquellas con aunque por la inseguridad en la elección de modo” (3 año)*

- Interferencia con LM

*“Seguramente me van peor las categorías que no puedo relacionar de ninguna manera con la lengua materna” (4 año)*

- Dependencia de las reglas

*“Depende si la construcción rige solamente subjuntivo o rige ambos modos” (3 año)*

*“Porque con algunas expresiones impersonales va subjuntivo, con algunas no” (4 año)*

*“Algunas categorías he captado inmediatamente, mientras algunas, no importa cuántas veces repite, siempre presentan problema” (4 año)*

Entre las respuestas que prevalecen en cuanto la dificultad en la adquisición de categorías lingüísticas, los estudiantes destacaron las reglas ilógicas como el factor clave. Otra variable importante que los estudiantes han observado a la hora de enfrentarse con la dificultad en la elección del modo se refiere a la intuición. En menor medida destacaron el uso frecuente de ciertas expresiones que rigen el subjuntivo y los problemas que causa la interferencia con LM.



#### 4.3.2.4. La manera de elegir el modo

Con esta pregunta queríamos averiguar qué tácticas utilizan los estudiantes cuando deciden sobre la elección del modo: si es un acto puramente mecánico que se debe a las horas lectivas adquirido durante el estudio o si los estudiantes aplican algunas estrategias creativas a la hora de elegir el modo. A diferencia de la pregunta anterior, las respuestas han sido más especificadas y básicamente siguen el mismo patrón. Los estudiantes recurren al ámbito sintáctico-semántico, pero tampoco excluyen utilizar el oído e intuición:



Gráfico 16: las fuentes desde las cuales se recurre a la elección del modo

#### - Intuición y oído

*“Principalmente el oído”* (3 año)

*“Me sirvo de lo aprendido, p. ej. sé que ‘es probable’ va con subjuntivo y para lo demás, dejo que me lleve el sonido y la lógica”* (3 año)

*“Primeramente escribo lo que me viene por el oído, y si no estoy segura, pienso en las lecciones aprendidas y trato de recordar las reglas”* (4 año)

*“Siento que elijo el modo verbal escaneando de alguna manera los ejemplos y las reglas que hemos aprendido durante el estudio”* (4 año)

- Recurrir a sintaxis/semántica

*“Pienso si algo pasó, un evento, o si es un deseo, o si expresa nuestra opinión”* (4 año)

*“Pienso si la oración en cuestión es factual o supuesta, si la información es objetiva u opinión personal”* (4 año)

*“Miro que va detrás del verbo, el contexto de toda oración y que quiso expresar el hablante”* (4 año)

*“Miro la forma de la oración (subordinada/independiente), determino el tipo de la oración (es muy importante a veces) o miro palabras o expresiones que me pueden ayudar en determinar la forma”* (4 año)

*“Busco antecedente”* (4 año)

*“Según los elementos de la oración, ciertos verbos o formas lingüísticas sigo las reglas e intento de imaginar la situación en mi cabeza, de acuerdo con ello determino si se trata de un hecho o supuesto”*

*“Normalmente leo la oración e intento de entender de qué tipo de situación se trata y como es la oración”* (3 año)

*“Pienso en que categoría pertenece el verbo, si la oración es afirmativa o negativa y pienso si se trata de una excepción”* (3 año)

*“Guardo las conjunciones pero principalmente decido por subjuntivo si algo es factual y objetivo o hipotético/subjetivo”* (3 año)

*“Depende si la oración tiene antecedentes que rigen subjuntivo, o si se trata de la oración subjetiva u objetiva”* (3 año)

Se puede distinguir que los estudiantes recurren a dos tipos de estrategias cuando eligen el modo. Hemos observado que existe una dependencia fuerte a la intuición y al oído: cuando utilizan la intuición, los estudiantes reclaman el sentido de la lengua y se dejan llevar por su sonido. Otro tipo de dependencia se refiere a las reglas gramaticales. Cuando los estudiantes eligen esta táctica, piensan en el contexto y el tipo de oración, así como en los marcadores oracionales y tratan de averiguar lo que quiso decir el hablante.

#### 4.3.2.5. Sugerencias de cambios en la clase

Esta pregunta ha proporcionado varias propuestas. En general, los estudiantes concuerdan con que hay que practicar más y ampliar la manera en que se enseña el subjuntivo. Proponen el uso de diferentes tipos de ejercicios, tal como el uso de distintas fuentes de lengua hablada.

- Practicar más

*“Más diversos ejemplos del uso de subjuntivo” (3 año)*

*“Muchos más ejercicios” (4 año)*

*“La lectora ha sido muy buena, hay que practicar mucho” (4 año)*

*“Considero que lo practicamos bastante, pero siempre podemos más, porque todavía tenemos problemas” (4 año)*

*“Pienso que hacemos mucho subjuntivo, pero quizás podríamos añadir algunos ejercicios más, para que no aprendamos solamente la teoría de memoria, que se puede aprender fácilmente, sino para que realmente adquiramos esta materia. ” (3 año)*

- Utilizar varios recursos durante el aprendizaje

*“Incluir más los videos en los que hablan los hablantes nativos, p.ej las noticias y prestar atención al subjuntivo” (3 año)*

*“Pienso que aprendemos de buena manera y que debemos escuchar más español, para que venga naturalmente, sin pensarlo mucho” (3 año)*

*“No cambiaría mucho, quizás solamente la aburrida compleción de huecos con conversación o estudio de habla real en las películas o videos” (3 año)*

*“Creo que lo más importante es escuchar la lengua en las películas o escuchando música etc. También leer mucho, porque de esta manera aprendemos inconsciente, mientras en las clases aprendemos todo de memoria pero es difícil utilizarlo con fluidez en el habla” (4 año)*

Podemos constatar que las declaraciones en la encuesta que se refieren a las propuestas para los posibles cambios en la clase afirman que a los estudiantes no les falta practicar el subjuntivo, pero que los ejercicios podrían ser más diversos. Destacan la necesidad de hacer la adquisición más consciente y no aprender de memoria. Los estudiantes sugieren la utilización

de materiales donde los ejemplos del subjuntivo varíen, p.ej. noticias, películas, música, etc., para que el subjuntivo se pueda conocer en contextos diferentes.

Las demás preguntas de la encuesta se refirieron a la cantidad del tiempo en el aula dedicado a la enseñanza de subjuntivo y a la percepción terminológica en cuanto al contraste entre los modos indicativo y subjuntivo. Entre cuatro respuestas posibles (insuficiente, suficiente, más que suficiente, no puedo responder), la mayoría de los encuestados (70%) concordaron que la cantidad del tiempo en la clase dedicada al subjuntivo es suficiente. 14% de los estudiantes no respondieron, 11% creen que es más que suficiente, mientras que un 5% sostiene que es insuficiente.

Entre los términos que hemos ofrecido para delimitar el contraste entre los modos - aserción/no aserción, facto/supuesto, objetivo/subjetivo – para la mayoría de los estudiantes facto/supuesto (61%) es el par que mejor marca ese contraste, seguido por objetividad/subjetividad (30%) y aserción/ no aserción (8%).

#### **4.4. Discusión**

A lo largo del capítulo anterior hemos presentado los resultados de la investigación que comprendió el análisis de los errores cometidos por los estudiantes universitarios croatas relacionados con la adquisición del subjuntivo y cuyo enfoque particular eran los verbos de percepción física/mental. Hemos presentado también los resultados de la encuesta diseñada para mostrar las evaluaciones estudiantiles acerca de la adquisición del dicho modo. El primer objetivo fue establecer qué tipo de verbos dentro del grupo de elegidos verbos de la percepción física/mental resultan más fáciles para adquirir para los estudiantes croatas. Recurriendo al postulado básico de la lingüística cognitiva, hemos presumido que los verbos más propensos para la adquisición serán los verbos prototípicos, es decir, los ejemplares que presentan el significado original de su respectiva categoría: en el caso de los verbos de percepción física/mental, estos son los verbos creer, pensar, opinar, parecer, imaginar.

Los resultados han mostrado lo siguiente: los verbos que han resultado más fáciles de adquirir, aquellos donde el grado de error ha sido el mínimo<sup>8</sup> son para tercer año parecer (0)

---

<sup>8</sup> Hasta 10% de los errores consideramos como porcentaje mínimo – los porcentajes tomados de la distribución particular

pensar (0) estar convencido (2) no estar seguro (1) no creer (1). Para cuarto año estos verbos son: estar convencido (0) pensar (1) imaginar (1) y no creer (0). Podemos decir que este resultado ha comprobado la primera hipótesis, dado que los verbos pensar, parecer, creer, imaginar son representantes prototípicos de la categoría de los verbos de percepción mental.

El segundo objetivo fue determinar si un mayor grado de errores aparecería en las oraciones donde el V1 está en forma negativa. Hemos correlacionado esta suposición con la influencia de LM porque creíamos que, en los niveles considerados, la construcción de las oraciones de este tipo todavía está bajo la fuerte influencia de la LM, donde las oraciones con V1 en forma negativa se construyen siempre con indicativo. Tomando en cuenta estos resultados, podemos decir que los estudiantes del nivel más alto del estudio han logrado adquirir mejor la manipulación de los V1 negativos. Este resultado es algo que diríamos que es lógico, tomando en cuenta el avance natural que sucede durante el aprendizaje de L2.

Otro elemento de la investigación que hemos querido averiguar se refiere al cambio en el progreso de la adquisición del subjuntivo: nos interesó qué nivel de estudio cometerá menos fallos relacionados con subjuntivo. El análisis ha demostrado que tercer año ha cometido mayor número de errores en total, y que el número de los errores relacionados con el subjuntivo también ha sido mayor. Podríamos decir que este resultado es también esperado, pero aquí cabe mencionar la única expresión con V1 en forma negativa donde cuarto año ha cometido más errores: no estar seguro. A pesar de que la diferencia entre los errores es mínima, (cuarto año (2), tercer año (1)), esta aparentemente ilógica equivocación para el cuarto año se puede justificar con el mayor conocimiento que caracteriza el nivel de aprendizaje superior. Según los estudiantes avanzan en la adquisición de la materia, se dan cuenta de las sutilezas en el uso de subjuntivo. De esta manera se abren nuevos espacios semánticos que pueden causar dificultad a la hora de elegir el modo<sup>9</sup>.

No obstante, el elemento más significativo para el cambio en la percepción que comprueba el salto en la adquisición de subjuntivo, sobre todo porque se trata de la construcción no natural para los estudiantes croatas (V1 en forma negativa que rige subjuntivo), se refleja en el contraste del verbo ver, que es el verbo con mayor grado de errores en el tercer año, pero con grado mínimo en el cuarto. Este cambio tan obvio entre los niveles considerados lo podríamos

---

<sup>9</sup> Los estudiantes del cuarto año mostraron menos indiferencia a la hora de autoevaluar las categorías semánticas, que comprueba mayor grado de consciencia, v. los resultados de la encuesta

explicar como prueba de la adquisición perceptiva de este verbo prototípico, es decir, la prueba en el avance en la adquisición de esta construcción desafiante para los estudiantes croatas.

La segunda parte de la investigación comprendió el análisis de la encuesta dirigida a los estudiantes. Nos interesó particularmente la evaluación estudiantil sobre las desafiantes categorías semánticas: estos datos también confirman el progreso en la adquisición del subjuntivo. La gama de variables más o menos desafiantes difiere, conforme los estudiantes van avanzando: los estudiantes del tercer año como el desafío más grande ven las expresiones independientes, mientras asignan un grado de indiferencia a los verbos que expresan opinión. En cambio, cuarto año como lo más desafiante destaca los verbos que expresan opinión, seguido por las expresiones impersonales.

El hecho de que los estudiantes del tercer año hayan marcado la categoría de las oraciones y expresiones independientes (ojalá (que), quién, ni que, imperativo...) como la más desafiante se puede explicar con la correlación entre el no tan menudo uso de las mismas en su LM (en comparación con los verbos que expresan volición, emoción u opinión) y el todavía inconsciente grado de la adquisición del subjuntivo. Creemos que esta categoría podría servir como punto de partida para reflexionar sobre el gradual cambio en la percepción de este modo, ya que los estudiantes lo designaron como el elemento menos conocido. Por otro lado cabe destacar la elección más desafiante del cuarto año: los verbos que expresan opinión. Esto demuestra que un año más avanzado de estudio entró más profundamente en la problemática sintáctico-semántica, pero que todavía existe una fuerte conexión con la LM, cuyo resultado hemos visto en la construcción de las oraciones con V1 en forma negativa.

Podemos decir que el cambio en las posturas hacia las respectivas categorías semánticas va acorde con la adquisición del subjuntivo. Los estudiantes del nivel más bajo de estudio tienen menor espacio para manejar la complejidad de las relaciones en los niveles de oración o declaración, mientras que el nivel más alto de estudio ha comenzado a adquirir la parte significativa de la naturaleza de este modo verbal, cruzando el umbral de la adquisición mecánica y avanzando hacia el nivel cognitivo.

## 5. CONCLUSIÓN

La adquisición de un concepto lingüístico desconocido de una L2 presenta un área de investigación suficientemente amplia. El subjuntivo como parte de la morfología de la lengua española seguramente presenta un reto para los estudiantes croatas, donde tal concepto lingüístico no existe, hecho que de cierta manera dificulta el establecimiento de un punto de partida de la investigación. Por esta razón hemos decidido emplear un paso seguro: para comprobar nuestra hipótesis, hemos seleccionado las oraciones subordinadas sustantivas que se construyen con los verbos de uso frecuente.

Para los fines de la investigación, hemos buscado soporte teórico en los conceptos importantes dentro de lingüística cognitiva: la categorización y la teoría de prototipos. Podemos confirmar que la investigación ha mostrado que los verbos y expresiones verbales menos propensos a errores son de características prototípicas – y que este análisis de errores ha comprobado que los estudiantes croatas adquieren más fácil las posiciones centrales de las categorías verbales que, en este caso, comprenden los verbos representativos de los verbos de percepción física/ mental, aun en el caso de la adquisición del relativamente desconocido modo verbal.

Otro aspecto que nos interesó particularmente es el grado de los errores en las oraciones con V1 en forma negativa para los que la norma requiere subjuntivo en la subordinada. Elegimos este tipo de construcción porque creíamos que esta forma causa más problemas debido a la interferencia con L1, donde las oraciones de ese tipo se construyen siempre con el indicativo. La variación de los fallos ha demostrado un cambio significativo en la percepción de los verbos y un mayor número de errores que se cometió en el nivel más bajo del estudio.

Podemos afirmar que las hipótesis propuestas se han confirmado como válidas. Al adquirir los nuevos conocimientos, los estudiantes recurren a las soluciones lingüísticas más destacadas: los nombrados representantes prototípicos. En cuanto al AE realizado, hemos visto de qué tipo de errores se trata en este trabajo. A la hora de explicarlos, tomando en cuenta el corpus relativamente pequeño como también la no tan grande diferencia en el conocimiento del modo subjuntivo entre los grupos investigados, nos atrevemos a concluir que la mayor parte de los errores se puede adscribir a lo que Selinker (1972) denominó como transferencia lingüística, es decir, la causa de los errores se debe a la transferencia de los conceptos lingüísticos

existentes en LM a L1. Las posibles subcategorías de los errores cometidos en el empleo de los modos verbales esperarán nuevas investigaciones.

Asimismo, aunque los datos relevantes para esta investigación se obtuvieron mediante el AE, además del análisis de este aspecto morfológico, nos interesó la naturaleza conceptual del subjuntivo. Dado que partimos del supuesto de que en la conciencia de los estudiantes croatas no existe la idea preconcebida sobre este modo verbal, nos interesó cómo lo estudiantes perciben, qué estrategias de aprendizaje utilizan y qué categorías semánticas evalúan como las más fáciles de adquirir (expresar deseos, emociones, opinión, expresiones impersonales...). Para tal fin hemos creado una encuesta que ha proporcionado indicadores del diferente desarrollo perceptual del subjuntivo en ambos niveles del estudio. Estos cambios en el ritmo de la adquisición seguramente van acorde con el crecimiento de este concepto en el espacio mental de los estudiantes croatas; el área que merece ser estudiado desde las perspectivas más amplias de la lingüística cognitiva.

Los demás resultados obtenidos de la encuesta mostraron que los estudiantes buscan el apoyo en la elección del modo en la intuición y en las reglas gramaticales, respectivamente. Las palabras con las cuales los estudiantes caracterizaron la típica dificultad en la adquisición del subjuntivo son *ilógico* y *reglas ilógicas*, las palabras que ciertamente reflejan la colisión de dos sistemas lingüísticos y consecuentemente la dificultad en la incorporación mental de este modo verbal. Como solución, los estudiantes propusieron varios tipos de ejercicios claramente orientados.

Las observaciones propuestas implicaron que el énfasis en la enseñanza del subjuntivo debería ser más diversificado. Podemos concluir que la práctica docente, con el fin de asegurar la adquisición integral de este modo verbal, debería tratar de unir la intuición lingüística del alumnado con las reglas gramaticales y la lógica de la lengua española, mediante ejercicios explícitamente estructurados, cubriendo de este modo las áreas específicas de la adquisición de este modo verbal.



## **APÉNDICE: prueba escrita/encuesta**

Pozdrav,

Moje ime je Mirna Poljićak. Apsolventica sam španjolskog jezika (nastavnički smjer) na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Upitnik koji je pred vama čini dio istraživanja za diplomski rad, čija je tema usvajanje konjunktiva, glagolskog načina koji nema neposrednog ekvivalenta u hrvatskom jeziku.

Upitnik se sastoji se od dva dijela: ankete i teksta s rečenicama u kojima je potrebno popuniti praznine na označenim mjestima odgovarajućim glagolskim vremenom/načinom. Tekst je osmišljen kao razgovor prijatelja u restoranu u kojem se jede u mraku: lišeni svjetla, gosti restorana ne vide jela, pa pogađaju što jedu, slijed za slijedom. Odabir ove vježbe nije slučajna: (ne)poznati okusni teren kojeg istražuju gosti restorana može se usporediti s (ne)poznatim jezičnim terenom *subjuntiva* koji studenti hispanistike imaju priliku upoznavati tijekom studija.

Dob:

Godina/semestar studija:

Spol:

☐ m

☐ ž

L1:

1. Jeste li živjeli ili boravili u nekoj zemlji španjolskog govornog područja?

☐ da

☐ ne

Ako jeste, molimo navedite koliko dugo.

2. Koliko je vremena u nastavi posvećeno konjunktivu?

☐ nedovoljno

☐ dovoljno

☐ više nego dovoljno

☐ ne mogu odgovoriti

3. Koja semantička kategorija vam predstavlja najveći izazov pri učenju?

	Ne predstavlja mi izazov	Rijetko mi predstavlja izazov	Niti mi predstavlja, niti ne predstavlja izazov	Često mi predstavlja izazov	Uvijek mi predstavlja izazov
Izražavanje želje ( <i>ej. querer, pedir, aconsejar, necesitar...</i> )	1	2	3	4	5
Izražavanje emocija ( <i>ej. encantar, sentir, alegrar, doler...</i> )	1	2	3	4	5
Izražavanje mišljenja ( <i>ej. pensar, sospechar, dudar, no creer...</i> )	1	2	3	4	5
Bezlične tvrdnje ( <i>ej. es probable, es lógico, es verdad, está claro...</i> )	1	2	3	4	5
Nezavisne rečenice i izrazi ( <i>ej. ojalá (que), que, quién, ni que, imperativo...</i> )	1	2	3	4	5

4. Možete li obrazložiti zbog čega mislite da vam određena kategorija ide lakše/teže?

5. Što po vašem mišljenju bolje definira kontrast indikativ/konjunktiv?

☐ Asertivnost/neassertivnost    ☐ Činjenica/pretpostavka    ☐ Objektivno/subjektivno

6. Na koji način se odlučujete na odabir glagolskog načina? Opišite misaoni proces kojim dolazite do odabira indikativa ili konjunktiva. Za primjer možete uzeti neku od rečenica iz vježbe koja po vama zahtijeva konjunktiv.

7. Imate li prijedlog za izvođenje gradiva koje se tiče konjunktiva? Što biste promijenili u nastavu?

Slijedi zadatak popunjavanja praznina.



### COMER A OSCURAS

*Un grupo de amigos ha ido a comer en un restaurante donde se come en plena oscuridad. La falta de luz en el comedor no es la única peculiaridad de este restaurante: los camareros son personas invidentes y los clientes normalmente no saben qué comen, eso queda por descubrir. En la discusión que sigue, unos amigos tratan de averiguar qué platos están comiendo.*

1.

Ana: Es algo con un gusto tan delicado...no creo que \_\_\_\_\_ (ESTAR, COMER) carne, quizás pescado con pasta, no sé.

2.

Julia: A mí me parece que \_\_\_\_\_ (SER) pasta con nata, es cremoso y dulce.

3.

Pedro: Ni idea...tiene un sabor suave, como toda pasta, pero también salado.

4.

Juan: Dudo que sea pasta regular, esta es más ligera...ni siquiera estoy seguro de que \_\_\_\_\_ (SER) carne o pescado.

5.

Ana: Llamemos a nuestro camarero y le preguntamos.

*(Llama al camarero diciendo su nombre)*

6.

Julia: No oigo que \_\_\_\_\_ (ESTAR) llegando.

7.

Pedro: Sí, está llegando, se oyen los pasos.

8.

Camarero: Aquí estoy.

9.

Julia: ¿Nos \_\_\_\_\_ (PODER) decir que tenemos de entrante?

10.

*Camarero:* Es pasta de arroz con gambas y puerros.

11.

*Todos:* Increíble...

12.

*Ana:* Pues, que combinación interesante. No lo \_\_\_\_\_ (ADIVINAR) ni si \_\_\_\_\_ (PODER) ver.

13.

*Julia:* No somos los únicos, según el murmullo de los demás clientes. ¿Oís que todos \_\_\_\_\_ (HABLAR) en voz más alta?

14.

*Juan:* Sí, todos están intentando acertar lo que comen, ¡qué gracioso!

15.

*Pedro:* Puede ser que \_\_\_\_\_ (HABLAR) así para compensar la falta de la vista.

16.

*Camarero:* Tiene razón, muchas veces, al principio de la cena, los clientes hablan en voz más alta, hasta que no \_\_\_\_\_ (ACOSTUMBRARSE) a la oscuridad.

17.

*Juan:* ¿Y cuándo \_\_\_\_\_ (ACOSTUMBRARSE)?

18.

*Camarero:* Ya con el plato principal que os traigo enseguida.

19.

*Camarero:* Aquí lo tenéis. ¡Buen provecho!

20.

*Todos:* Gracias.

*(Empiezan a comer el plato principal)*

21.

*Ana:* Yo apuesto a que \_\_\_\_\_ (SER) carne, pienso que \_\_\_\_\_ (ESTAR, COMER) ternera y algo de verdura.

22.

*Julia:* Estoy convencida de que \_\_\_\_\_ (ESTAR, COMER) pescado con patatas y con algún condimento exótico, quizás cardamomo o cilantro.

23.

*Pedro:* Me imagino que \_\_\_\_\_ (SER) pescado pero tengo la sensación de que tiene muchos ingredientes inusuales, algo que añade unas notas más aromáticas.

24.

*Juan:* Yo no creo que \_\_\_\_\_ (SER) pescado, es que me confunde esto crujiente...

25.

*Camarero:* Muy bien, esta vez acertasteis mejor. El plato principal es pescado fresco a la parrilla en cobertura de pistacho y parmesano con acelga.

26.

*Todos:* Pistacho y acelga, ¡qué curioso!

27.

*Camarero:* ¿Listos para el postre?

28.

*Todos:* Sí.

*(Se sirve el postre)*

29.

*Ana:* A ver, dulce y ligero...sabor naranja...pues puede ser una tarta de frutas.

30.

*Julia:* Bien, huele a naranja, sí, pero con mucho sabor a nueces.

31.

*Pedro:* Como nos equivocamos todo el tiempo, yo sospecho que ni \_\_\_\_\_ (SER) tarta ni \_\_\_\_\_ (SER) de nueces.

32.

*Ana:* No \_\_\_\_\_ (DECIR) que no \_\_\_\_\_ (SER) una tarta Pedro, es dulce, es postre...

33.

*Juan:* Y es jugoso, pero yo no noto que \_\_\_\_\_ (TENER) nueces.

34.

*Julia:* Tenemos que preguntarle de nuevo a nuestro camarero. Opino que \_\_\_\_\_ (ACERTAR) por lo menos las nueces.

35.

*Camarero:* Perfecto, \_\_\_\_\_ (ACERTAR) las nueces, pero no el ingrediente principal: la tarta es de zanahoria, con nueces y chocolate caliente.

36.

*Todos:* ¡Ostras! ¿De zanahoria?

37.

*Ana:* Es tan fácil engañarse cuando no utilizamos la vista, ¿verdad?

38.

*Pedro:* Sí...estar comiendo en este restaurante es una experiencia gratificante.

39.

*Juan:* Y no lo es solamente porque intensifica nuestros sentidos, es gratificante porque comiendo aquí apoyamos la inclusión de las personas con discapacidad visual en un nuevo sector de trabajo.

40.

*Ana:* De hecho, me sorprende que los camareros \_\_\_\_\_ (SER) tan hábiles y atentos...no puedo imaginar cómo \_\_\_\_\_ (SER) mi vida si \_\_\_\_\_ (SER) invidente.

41.

*Julia:* En caso de que me \_\_\_\_\_ (QUEDAR) ciega, probablemente me \_\_\_\_\_ (DAR) mucho susto.

42.

*Juan:* Claro...pero te acostumbrarías con el paso de tiempo.

43.

*Pedro:* Lo peor de todo, no veo que \_\_\_\_\_ (SER) adaptarse, sino depender de los demás.

44.

*Ana:* De todas maneras, hacen una labor impresionante.

45.

*Julia:* Estoy de acuerdo. Seguro que les \_\_\_\_\_ (RECOMENDAR) este lugar a mis amigos.

46.

*Juan:* Lo \_\_\_\_\_ (HACER) todos, estoy seguro.

Hvala vam što ste sudjelovali u ovom istraživanju.

## Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1994) *Gramática de la lengua española*. RAE

Alarcos Llorach, E. (2010) Real Academia Española, Colección NEBRIJA y BELLO *Gramática de la lengua española*, 19ª reimp. Madrid: Espasa Calpe, S.A.

Alba Quiñones, V. (2009), ‘‘El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. ’’ *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas* 5. [acceso: 19-03-2017]. Disponible en [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5316e9a63dc81.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf)

Alderson, C.J., Clapham, C., Wall, D (1995) ‘‘Language test construction and evaluation’’Cambridge University press. [ acceso 04/04/2017]. Disponible en [https://books.google.co.uk/books?id=cB0b1FnLbfgC&printsec=frontcover&hl=hr&source=gs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.uk/books?id=cB0b1FnLbfgC&printsec=frontcover&hl=hr&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Alexopoulou, A. (2007), ‘‘Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de ELE.’’[acceso 15-01-2017].

Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih\\_16\\_2\\_004.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_004.pdf)

Alexopoulou, A. (2008), ‘‘Los errores de la interlengua del hablante no nativo’’ [acceso 15-01-2017]. Disponible en

[http://www.spanll.uoa.gr/fileadmin/spanll.uoa.gr/uploads/ALEXOPOULOU/DIDAKTORIKO/4\\_Capitulo\\_1.pdf](http://www.spanll.uoa.gr/fileadmin/spanll.uoa.gr/uploads/ALEXOPOULOU/DIDAKTORIKO/4_Capitulo_1.pdf)

Alexopoulou, A. (2007), ‘‘El error. Un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas’’ [acceso 15-01-2017]. Disponible en [https://www.academia.edu/5435922/El\\_error\\_un\\_concepto\\_clave\\_en\\_los\\_estudios\\_de\\_adquisici%C3%B3n\\_de\\_segundas\\_lenguas](https://www.academia.edu/5435922/El_error_un_concepto_clave_en_los_estudios_de_adquisici%C3%B3n_de_segundas_lenguas)

Baralo, M. (2011), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros.

Borrego, J., Asensio, J.C. y Prieto, E. (1985), *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: SGEL



Blažević, A.G. (2013) “Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas”. *SRAZ LVIII*, 221-245.

Busch, H.J. (2009), “La enseñanza del subjuntivo en EE.UU. El subjuntivo en cláusulas nominales” *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (1), I Sem. 2009, pp. 145-166 [acceso: 19-03-2017]. Disponible en [http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art\\_08.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art_08.pdf)

Busch, H.J. (2017) “A complete Guide to the Spanish Subjunctive”. Routledge. [acceso: 07-03-2017]. Disponible en <https://www.amazon.com/Complete-Guide-Spanish-Subjunctive/dp/1138963143>

Campillos Llanos, L. (2012) “La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus” *Tesis*. Universidad Autónoma de Madrid. [acceso 15-01-2017]. Disponible en [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660336/campillos\\_llanos\\_leonardo.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660336/campillos_llanos_leonardo.pdf?sequence=1)

Carrió Pastor M.L. (2005) “Estudio contrastivo de la incorporación del error para el autoaprendizaje de una lengua a través de internet. ” *Studies in Contrastive Linguistics. Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference* [acceso 15-01-2017]. Disponible en [https://books.google.hr/books?id=KifKo7OucM8C&pg=PA147&lpg=PA147&dq=James+\(1998\)+Interlengua&source=bl&ots=sCayMU9gQ0&sig=yIi1wwaN90iQSKCXzD9JYeFU7BY&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwiQh-iZvqzUAhXEtBoKHd\\_PC2sQ6AEIODAC#v=onepage&q=James%20\(1998\)%20Interlengua&f=false](https://books.google.hr/books?id=KifKo7OucM8C&pg=PA147&lpg=PA147&dq=James+(1998)+Interlengua&source=bl&ots=sCayMU9gQ0&sig=yIi1wwaN90iQSKCXzD9JYeFU7BY&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwiQh-iZvqzUAhXEtBoKHd_PC2sQ6AEIODAC#v=onepage&q=James%20(1998)%20Interlengua&f=false)

Chin, Hsien-jen D. (2016) ,”The Instructional Influence on the Acquisition of Spanish Subjunctive.” *Linguistics and Literature Studies* 4(4): 275-289. [acceso 08-09-2017].

Department of Spanish, Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwan. Disponible en <http://www.hrpub.org/download/20160630/LLS5-19306663.pdf>

Corder, S.P. (1967), ‘‘The significance of learner’s errors.’’ *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170. [acceso 15-01-2017]. Disponible en <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf>

Corder, S.P. (1981), *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press

Correa, M. (2011), ‘‘Subjunctive Accuracy and Metalinguistic Knowledge of L2 Learners of Spanish.’’ *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* , Vol. 8, No. 1, pp. 39–56 [acceso 7.9.2017]. Centre for Language Studies:National University of Singapore. Disponible en <http://docplayer.net/22911694-Subjunctive-accuracy-and-metalinguistic-knowledge-of-l2-learners-of-spanish.html>

Collentine, J. (1995), ‘‘The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish’’ *Hispania*, Vol. 78, No. 1, pp. 122-135, [acceso 05-09-2017]. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese  
Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/345232>

Collentine, J. (1998) ‘‘Processing Instruction and the Subjunctive’’  
*Hispania*, Vol. 81, No. 3, pp. 576-587 [acceso 05-07-2017]. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/345673>

Collentine, J. (2003) ‘‘Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners.’’ *Studies in Spanish Second Language Acquisition: the State of the Science*. Washington, DC: Georgetown University Press [acceso: 07-04-2017]. Disponible en <http://www2.nau.edu/~jgc/research/subjstate/index.htm>

Collentine, J. (2010) ‘‘The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive: An Update on Current findings’’ *Hispania*, Vol. 93, No. 1, pp. 39-51, [acceso 03-05-2015]. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2503392>

Cuenca, M.J. y Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel

Diccionario de términos clave de ELE - análisis de errores , error -  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/)

Díaz Murillo, D.M. (2013), “Enseñar español en turquía. La enseñanza y aprendizaje de la gramática en la universidad. El modo subjuntivo.” Universidad de Jaén. [acceso: 05-03-2017]. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2014bv15/2014\\_BV\\_15\\_10DiazMurillo.pdf?documentId=0901e72b81946733](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2014bv15/2014_BV_15_10DiazMurillo.pdf?documentId=0901e72b81946733)

DRAE – subjuntivo <http://dle.rae.es/?id=YXmw8Bc>

Dulay H., Burt M., Krashen S. (1982), *Language Two*. Oxford University press.

Etimologías de Chile - subjuntivo <http://etimologias.dechile.net/?subjuntivo>

Eun Year, J. (2004), “Instances of the comparative fallacy.” *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 4, No. 1 [acceso 15-01-2017]. Disponible en <https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/5.11-Year-2004.pdf>

Fajardo Uribe, L.A. (2007), "La lingüística cognitiva: principios fundamentales"  
*Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 9, enero-julio, 2007, pp. 63-82 [acceso: 06-07-2017]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322230194007.pdf> Fajardo Uribe 2007

Fernández-Coronado de la Cavada, P. y Sesmiolo Pina, A. (2006) “Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales” [acceso: 15-03-2017]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0415.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0415.pdf)

Fernández García, S. (2012) “El español como segunda lengua en anglohablantes: la enseñanza de la gramática y pronunciación”. *Tesina*. [acceso 30-01-2017]. Disponible en [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4077/3/TFM\\_SergioFernandez.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4077/3/TFM_SergioFernandez.pdf)

Fernández Jaén, J. (2006), “Verbos de percepción sensorial en español: una clasificación cognitiva” *Intralingüística*. 16. pp. [1]-[14]. [acceso 05-05-2017]. Disponible en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12964/1/2514236.pdf>

Fernández López, S. (1995), “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera.” *Didáctica*, 7, 203-216. [acceso 15-01-2017]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/14818>

Fernández López, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa

Galindo Marino, M.M. (2004), “Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas”. *Memoria de investigación*. Universidad de Alicante. [acceso 05-05-2017]. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:77c99bce-e985-471c-a5b7-8a1e89d880e9/2007-bv-07-09galindo-pdf.pdf>

Galindo Marino, M.M. (2009) “Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural.” *Interlingüística* 18, 428-436. [acceso 30-01-2017].  
Disponible en [https://www.academia.edu/767391/Análisis\\_contrastivo\\_y\\_enseñanza\\_de\\_idiomas\\_de\\_la\\_gramática\\_a\\_la\\_pragmática\\_intercultural](https://www.academia.edu/767391/Análisis_contrastivo_y_enseñanza_de_idiomas_de_la_gramática_a_la_pragmática_intercultural)

García Alfonso, S. (2013), “ Proyecto de investigación. En busca del mejor método para enseñar el subjuntivo en español ” *Tesina*. Universidad de Oviedo. [acceso: 14-03-2017].  
Disponible en [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18235/6/TFM\\_Garc%C3%ADaAlfonso.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18235/6/TFM_Garc%C3%ADaAlfonso.pdf)

Gudmestad, A. (2006), “L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection” In *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face, 170-184. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project. [ acceso 04/03/2017].  
Disponible en <http://www.lingref.com/cpp/casp/7/paper1284.pdf>

Gutiérrez Araus, M.L. (2015) *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco libros

González Ruiz, R. (2015). ‘‘Los verbos de opinión entre los verbos parentéticos y los verbos de rección débil: aspectos sintácticos y semántico-pragmáticos’’. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 148-173. [acceso 03-05-2017]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/viewFile/49502/46067>

Hoel Olsen C.M. (2014), ‘‘Variables en el uso del modo subjuntivo por estudiantes noruegos’’. *Tesis de Master*. Universidad de Oslo. [acceso: 07-03-2017]. Disponible en <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/43112/Tesinacompleta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hurtado, Luz M. (2009), ‘‘Influencias lingüísticas y contextuales en el uso correcto de los verbos en la escritura avanzada del español como L2’’. *Hispania*, Vol. 92, No. 2, pp. 336-347 [acceso 07-09-2017]. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese  
Disponible en <http://www.jstor.org/stable/40648366>

Ibarretxe-Antuñano, I. (2003) ‘‘El cómo y el porqué de la polisemia de los verbos de percepción’’. *La Lingüística Cognitiva en España en el cambio de siglo*. Asociación Española de Lingüística Cognitiva/ Universidad Autónoma Madrid, págs. 213-228. [acceso 05-05-2017]. Disponible en <http://www.unizar.es/linguisticageneral/articulos/Ibarretxe-AELCO-00.pdf>

Ibarretxe – Antuñano I. y Valenzuela, J. (2012) ‘‘Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias ‘’ *Lingüística Cognitiva*. [acceso: 07-05-2017]. Disponible en <https://unizar.es/linguisticageneral/articulos/Ibarretxe-Valenzuela-LinCog.pdf>

Isabelli, Casilde A., y Nishida, C. (2005). "Development of the Spanish Subjunctive in a Nine-Month Study - Abroad Setting." Selected Proceedings of the Sixth Conference on the

Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages. Ed. David Eddington. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 78-91 [acceso 05-09-2017].

<http://www.lingref.com/cpp/casp/6/paper1127.pdf>

Jelić, A.B. y Guć, A. (2014) ‘‘Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE’’. *SRAZ LIX*, 95-121.

Kočman, A. (2011) ‘‘Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita’’ *Marco ele. Revista de didáctica ELE*, núm. 13. [acceso 04-05-2017]. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores\\_croatas.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf)

Koike, D.A. y Klee, C.A. (2003), *Lingüística aplicada: adquisición del español como segunda lengua*. New York: John Wiley and sons.

Lafford, B.A. (2000), ‘‘Spanish Applied Linguistics in the Twentieth Century: A Retrospective and Bibliography (1900-99).’’ *Hispania* Vol. 83, No. 4, pp. 711-732 [acceso: 19-03-2017]. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/346443>

Lakshmanan, U. y Selinker, L. (2001) ‘‘Analysing interlanguage: how do we know what learners know?’’ *Second Language Research*, Vol. 17, No. 4, pp. 393-420. [Acceso: 07-06-2017]. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/43104621>

Llopis García, R. (2011), ‘‘ Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera’’ [acceso: 05-03-2017]. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15263.pdf&area=E>

López García, Á. (2005), *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco libros

Lozano González, L. (2007), ‘‘ De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica.

Revisión de dos obras y propuesta didáctica para la conceptualización del modo subjuntivo en español como lengua extranjera”. *Tesis*. Universidad Autónoma de Barcelona. [acceso: 15-03-2017]. Disponible en

[http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/4331/L\\_Lozano\\_Tesina\\_Julio+de+2007.pdf;jsessionid=599C6D0C7AD2C6AA4BDE9C525840E8B8.recercat1?sequence=1](http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/4331/L_Lozano_Tesina_Julio+de+2007.pdf;jsessionid=599C6D0C7AD2C6AA4BDE9C525840E8B8.recercat1?sequence=1)

Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja drugim jezikom*. Zagreb: Leykam international.

Méndez, N.J. (2008), “Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español.” [acceso 30-01-2017]. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_1er\\_trimestre/2010\\_BV\\_11\\_17Mendez.pdf?documentId=0901e72b80e1951b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_17Mendez.pdf?documentId=0901e72b80e1951b)

Miguel de Cervantes. Biblioteca virtual. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos--0/html/ff6ef310-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_46.html#I\\_40](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos--0/html/ff6ef310-82b1-11df-acc7-002185ce6064_46.html#I_40)

Rodríguez Rosique, S. (2008). *Pragmática y gramática. Condicionales y concesivas en español*. Frankfurt: Peter Lang

Rosch, E. (1978) “Principles of Categorization” *Cognition and categorization*. Rosch, Eleanor and Lloyd, Barbara B. (eds), 27-48. University of California. [acceso 10-05-2017]. Disponible en [http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4610/9778\\_083247.pdf](http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4610/9778_083247.pdf)

Ruiz Campillo, J.P. (2004), “El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación”. *Red ELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera* núm. 1. [acceso: 05-03-2017]. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_11Placido.pdf?documentId=0901e72b80e06888](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_11Placido.pdf?documentId=0901e72b80e06888)

Ruiz Campillo, J.P. (2006), ‘‘El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español.’’ [acceso: 15-03-2017]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/04\\_ruiz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf)

Sáez Fajardo, S. (2016), ‘‘El error en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras’’. *Tesina*. Universidad de Salamanca [acceso 15-01-2017]. Disponible en [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/132580/1/TG\\_S%C3%A1ezFajardoS\\_Elerror.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/132580/1/TG_S%C3%A1ezFajardoS_Elerror.pdf)

Sánchez Iglesias, J.J. (2003), ‘‘Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de ELE’’ Universidad de Salamanca [acceso: 05-03-2017]. Disponible en <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116103/1/84-7800-650-8.pdf>

Sánchez Rondón, E. (2004) ‘‘La enseñanza del modo subjuntivo en la clase de ELE en el nivel avanzado de aprendizaje: lo que enseñe hoy y lo que pudiera enseñar mañana.’’[acceso: 19-03-2017]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0810.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0810.pdf)

Saunders, B. (2000), ‘‘Revisiting Basic Color Terms’’ *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 6, No. 1, pp. 81-99 [acceso: 06-07-2017], Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2660766>

Seco, M. (1977), *Gramática esencial de la lengua española*. Madrid: Aguilar

Seco, R. (1993), *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar S.A. ediciones

Selinker, L. (1972), ‘‘Interlanguage’’ *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, p.209 [acceso: 05-05-2017], Disponible en: <https://www.academia.edu/21533333/Selinker-Interlanguage>



Sridhar, S.N. (1980), "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal". [acceso 10-01-2017]. Disponible en [https://www.academia.edu/3760179/Contrastive\\_Analysis\\_Error\\_Analysis\\_and\\_Interlanguage\\_Three\\_Phases\\_of\\_One\\_Goal](https://www.academia.edu/3760179/Contrastive_Analysis_Error_Analysis_and_Interlanguage_Three_Phases_of_One_Goal)

Srivoranart, P. (2005) "La enseñanza del subjuntivo a los alumnos tailandeses a través de textos escritos" Universidad de Alcalá. [acceso 15-01-2017]. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_2\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_28Svivoranart.pdf?documentId=0901e72b80e2ae6f](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_28Svivoranart.pdf?documentId=0901e72b80e2ae6f)

Stokes, J. (1988) "Some factors the Adquisition of the Present Subjunctive in Spanish" *Hispania* Vol. 71, No. 3, pp. 705-710 [acceso 05-09-2017] American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/342938>

Stokes, J. y Krashen, S. (1990) "Some Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish: A Re-Analysis" *Hispania*, Vol. 73, No. 3, pp. 805-806, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/343992>